تقدير الذات ودافعية الانجاز وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى الطلبة

Self-Esteem and Achievement Motivation and their Relationship to Aggressive Behavior of students

إعداد:

ناهد وليد طاطور

إشراف:

الدكتور سامي ملحم

قسم الإرشاد النفسي

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعـــة عمــــان العربــــــية

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي

2011/2010

التفويض

أنا ناهد طاطور أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم : ناهد وليد طاطور

التوقيع :

التاريخ : 4/6/2011

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها "تقدير الذات ودافعية الانجاز وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى الطلبة".

وأجيزت بتاريخ   /   /2011 م.

أعضاء لجنة المناقشة — التوقيع

الأستاذ الدكتور .... رئيساً

الدكتور

الدكتور

الإسم الثلاثي		التوقيع والتاريخ
د. سليم عودة الزبون	رئيسا	[illegible] 1/5/2011
د. سامي محمد ملحم	عضوا ومشرفا	[illegible] 21/5/2011
د. حسين الشرعة	عضوا	[illegible]

الإهـــــــــداء

إلى عائلتي ..

أهدي هذا الإنجاز إلى أفراد عائلتي على كل ما قدموه من دعم وتشجيع ومؤازرة راجياً من الله عز وجل أن يكون هذا الإنجاز تعبيراً مني بالعرفان تجاه ما قدموه لي من عون ومساعدة في طريق دراستي حتى تحقيق هذا الهدف

الشكـــــر والتقديـــــــــر

أتوجه بالشكر والتقدير إلى جامعة عمان العربية

كما أتوجه بالشكر إلى أعضاء الهيئة التدريسية الموقرة في الجامعة

كما أتوجه بالشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل على اتاحتهم الوقت لمناقشة هذه الرسالة

وأخص بكل الشكر وعظيم التقدير والإمتنان المربي الفاضل

الدكتور سامي ملحم

على ما قدمه من إشراف ومساعدة وعون في إتمام هذا الرسالة كي تخرج في صورتها النهائية بفضل توجيهاته وإرشاداته الكريمة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

تقدير الذات ودافعية الانجاز وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى الطلبة

إعداد

ناهد وليد طاطور

إشراف

الدكتور سامي ملحم

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف تقدير الذات ودافعية الانجاز وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة.

تكونت عينة الدراسة من (364) طالباً وطالبة موزعين على الصفوف السابع والثامن والتاسع، وتم اختيار المدارس التي طبقت فيها أدوات الدراسة اختياراً عشوائياً، ومن هذه المدارس تم اختيار الشعب الصفية اختياراً عشوائياً أيضاً أي كانت وحدة الاختيار في هذه الدراسة الشعبية الصفية، وتم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2011/2010. وتمثلت ادوات الدراسة في كل من مقياس تقدير الذات ودافعية الانجاز، والسلوك العدواني التي تم اعدادها من قبل الباحثة. وتم التحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات).

وأظهرت نتائج الدراسة أن كلا من درجات تقدير الذات ودافعية الإنجاز والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة من وجهة نظرهم هي ضمن المستوى المتوسط. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من تقدير الذات ودافعية الإنجاز والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مدينة الناصرة.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت بأهمية العمل على تطبيق متغيرات الدراسة الحالية على مراحل تعليمية مختلفة وإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بتقدير الذات ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بمتغيرات أخرى.

Self-Esteem and Achievement Motivation and their Relationship to Aggressive Behavior of Students

By

Nahed Waleed Tatour

Supervisor

Dr. Sami Melhem

Abstract

This study aimed to identify self-esteem and achievement motivation and their relationship to aggressive behavior among preparatory stage students in the city of Nazareth.

The study sample consisted of (364) students from the seventh, eighth and ninth preparatory classes. Study tools were developed to measure self-esteem, achievement motivation, and aggressive behavior

The results showed that the degree of self-esteem, achievement motivation, and aggressive behavior among the preparatory stage students in the city of Nazareth, was within the intermediate level.

In the light of results of the study, the researcher stressed on the importance of applying the variables of the current study on various educational levels, such as the elementary and secondary stages, The researcher also recommended carrying out further studies related to self-esteem and achievement motivation and their relationship to other variables.

Schools , in which the study's tools were applied , were randomly chosen . Classes were also randomly selected . The study was excited during the academic year 2010\2011.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

يتناول هذا الفصل عرضاً لمشكلة الدراسة وعناصرها، كما يتناول أهمية هذه الدراسة ومصطلحاتها وحدودها ومحدداتها، على النحو الآتي:

المقدمة:

لقد لفت انتباه موضوع تقدير الذات انتباه العديد من الفلاسفة منذ أقدم العصور وما يزال من المواضيع المهمة في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية. ويشير الأدب التربوي إلى ازدياد عدد الدراسات التي تناولت تقدير الذات في البيئة الأمريكية بشكل خاص، مثل دراسات Marsh, Smith, & Barnes, 1983; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976، حيث ازداد الاهتمام بالجوانب الانفعالية كما في الجوانب المعرفية في العملية التربوية (Burns, 1981). أما البيئة العربية بشكل عام فقد بدأ يظهر الاهتمام فيها مؤخرا خاصة ما يتعلق بالجوانب الانفعالية منها بشكل متزايد، وكانت البيئة الفلسطينية داخل الخط الأخضر أقل حظاً من حيث الظروف الاستثنائية التي تعيشها المجتمعات العربية في هذه المنطقة.

ويشير تقدير الذات إلى تقييم الفرد لذاته، والحكم الذي يصدره عليها، ويعد هذا الحكم من أهم الأحكام التي يطلقها الفرد عن ذاته فهو يشمل إما الموافقة او الرفض، وينمو تقدير الذات ويتطور من خلال عملية عقلية تتمثل في تقييم الفرد لنفسه، وعملية وجدانية تتمثل في إحساسه بأهميته وجدارته. ويشمل تقدير الذات أبعادا معرفية وانفعالية وسلوكية:

- فهو معرفي لأن الفرد يفكر ويعي مدى الفرق ما بين ذاته الحالية والذات التي يرغب فيها. وكيف يريد أن يكون.

- العنصر الانفعالي فيه كيف يشعر تجاه هذا الفرق بين ذاته الحالية والذات التي يرغب فيها ومدى قدرته على مواجهة تحديات الحياة ومشكلاتها.

- أما العنصر السلوكي فيظهر للآخرين عن طريق التعبير اللفظي والسلوك العلني للفرد

ويتكون مفهوم الذات لدى الفرد منذ اللحظات الأولى في حياته، حيث يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه والآخرين المحيطين به، وفي هذا الصدد يذكر إسماعيل (1993) أن نظريات الذات انتهت إلى أنَّ مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة على ضوء محددات معينة يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، وأن الذات هي نتاج التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين.

وتبعًا لنظرية روجرز Rogers فإن الفرد يقدر كل خبرة في علاقاتها بمفهوم الذات لديه، إن الناس يريدون أن يتصرفوا بطرق تتسق مع صورة ذواتهم وخبراتهم ومشاعرهم، وتسبب الخبرات والمشاعر غير المتسقة تهديداً بالنسبة للشخص، وقد ينكر الشعور الاعتراف بها. وكلما زادت مجالات الخبرة التي يتعين على الفرد إنكارها نتيجة لعدم اتساقها مع مفهوم الذات لديه، اتسعت الهوة بين الذات والواقع، مما يزيد احتمال حدوث القلق والذي قد ينجم عنه سلوك عدواني، فالشخص الذي لا تتسق صورته عن ذاته مع مشاعره الذاتية وخبراته يجب أن يدافع عن نفسه ضد الحقيقة، لأن هذه الحقيقة

سينتج عنها قلق، وإذا أصبح عدم الاتساق كبيرًا جدًا فإن الدفاعات يمكن أن تنهار وينتج عن ذلك قلق شديد أو غيره من أشكال الاضطرابات النفسية. وعلى العكس من ذلك، فإن الشخص حسن التوافق يكون لديه مفهوم ذات متسقة مع أفكاره وخبراته وسلوكه، وتكون الذات لديه مرنة غير متصلبة ويمكن أن تتغير كلما استوعبت خبرات وأفكاراً جديدة (عبد الخالق، 1993).

يتأثر تقدير الذات بعوامل عدة منها التنشئة الأسرية وقدرات الفرد وإمكاناته ومدى تقبله لذاته، وتقبل الاخرين له وعلاقته بهم، ويعتبر تقدير الذات المرتفع ضرورة لصحة وسلامة الفرد النفسية والعقلية. كما يساعد في تحقيق ذاته والسيطرة على شعوره بالقلق والاكتئاب والتكيف الشخصي، والشعور بالسيطرة وبالتكيف مع التقدم في العمر. يؤدي دورا مهماً في علاقة الفرد مع الآخرين (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2005)

إن تقدير الذات يظهر في العديد من نواحي حياة الفرد خاصة عندما يتعلق الأمر بوضع أهداف خاصة به والسعي إلى تحقيقها، وعند التخطيط لمستقبله، واتخاذ القرار بشأن متابعة الدراسة (Walz, 1991). وكذلك عندما يواجه الفرد نتائج سلبية مثل الفشل في تحقيق أمر ما أو اضطراب في العلاقات الشخصية او الرفض او النقد من قبل الأصدقاء (Brown, 1998)

وإن تقدير الذات المنخفض يظهر كظاهرة عامة تصف شخصية الفرد وتؤثر في دوافعه واتجاهاته وسلوكاته. بحيث يؤدي الى أن يحمل الآخرون عنه الفكرة السلبية التي يحملها عن نفسه. ويفتقد الصورة الواضحة الثابتة لذاته. وتظهر لديه صراعات داخلية مزمنة. ونقص في مصادر الذات الإيجابية ويتجه نحو الحياة بحذر وبحماية شديدة لذاته. فاقدا الأمل وشاعرا بالعجز

(Baumeister, 1993) مما يؤدي الى حدوث اضطرابات انفعالية مؤقتة. قد تتحول الى حدوث العنف والإدمان واضطراب في الأكل وسوء العلاقات الاجتماعية وسوء في التكيف والتحصيل الأكاديمي والتسرب من المدرسة (Reasoner, 2003; Santrock, 2003).

وتعتبر دراسة دافعية الإنجاز من المحاور الأساسية في علم النفس. وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في ديناميات الشخصية والسلوك (ابراهيم، 1993) كما تمثل دافعية الإنجاز أهمية كبيرة لما لها من أثر في تفهم كثير من المشكلات النفسية والتربوية. ودورها في وصول الفرد الى التفوق والإنجاز. كما يعد دافع الإنجاز واحدا من الدوافع المهمة في توجيه سلوك الطالب نحو قبول التحدي في المواقف التي تتطلب التفوق وبذل المحاولات الجادة لبلوغ النجاح.

كما أن لدافعية للانجاز أهمية في تثبيت التعلم وتعزيزه ونمائه، وهو إما أن تكون حوافز مادية كالجوائز والمكافآت التشجيعية، أو تكون معنوية أدبية كالتقدير والثناء والمدح، وهكذا تستخدم الحوافز بمثابة منشطات للسلوك لتحقيق أهداف معنية وإشباع دوافع الفرد وحاجاته، لذلك يعتبر الحافز بمثابة تعزيز لنمط السلوك المراد تعلمه لدى الفرد، فالطفل الذي يظهر ميلاً نحو الرسم واستعدادا يتمثل في استخدام جميع مواد الرسم والتلوين، فإن هذا الميل والاستعداد يمكن أن يوجه التوجيه المناسب السليم منذ الصغر وينمي بطريقة علمية من حيث اهتمام المعلم بالطفل في هذه الناحية وتشجيعه على الاستمرار في مثل هذا الفن والأداء وترغيبه في الاستمرار في الأنشطة الفنية وأداء عمل معين مناسب في تزيين فصله أو في الحفلات المدرسية في نهاية العام، بالإضافة إلى تشجيعه بجائزة معينة إذا أتقن فنون الرسم بمهارة ودقة تامة، لذلك يُعتبر الحافز إذا كان في صورة

مادية كالجائزة والمكافأة المالية، أو في صورة معنوية كالتقدير والاستحسان والمدح، معززاً ومدعماً لنمط السلوك المراد تعلمه وتثبيته لدى المتعلم (Petri & Govern, 2004). وان الدافع للإنجاز ينمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والتميز والقدرة على تحمل المسؤولية وعلى تحديد الهدف، واستكشاف البيئة والتنافس مع الذات وعلى تعديل المسار والتخطيط لتحقيق الهدف.

يتضح مما سبق جدوى الاهتمام بتقدير الذات ودافعية الإنجاز وسمات الشخصية الأخرى والكشف عنها لدى الطلبة. وأن هناك عدداً من العوامل والأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني، ومنها ما قد يكون أسباباً اجتماعية، أو أسباباً ترتبط بأساليب المعاملة الوالدية، أو قد تكون أسباباً بيولوجية، وكلها في المحصلة النهائية ترتبط بتقدير الذات لدى المراهق وانعكاس هذا التقدير على طبيعة السلوك العدواني لديه.

وعليه جاءت هذه الدراسة لتوضيح طبيعة العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة في فلسطين.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو بيان العلاقة بين كل من تقدير الذات ودافعية الإنجاز بالسلوك العدواني لدى الطلبة .

عناصر الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى تقدير الذات ودافعية الإنجاز و السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقدير الذات ومستوى دافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟
3. هل تختلف العلاقة بين مستوى تقدير الذات وكل مستوى دافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني باختلاف الجنس (ذكور، اناث)؟
4. هل تختلف العلاقة بين مستوى تقدير الذات وكل مستوى دافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني باختلاف الصف الدراسي (ثامن، تاسع، عاشر)؟

التعريف بالمصطلحات إجرائياً:

تقدير الذات:

عرف شافلون وبولس (Shavelson and Bolus, 1982) تقدير الذات بأنه "إدراكات الفرد لنفسه وهذه الإدراكات أو التصورات تتشكل من خبرة الفرد ببيئته وفهمه لها، والتي تتأثر بشكل خاص بالتعزيز وتقييم الآخرين، بالإضافة إلى تقييم الفرد لسلوكه". ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس تقدير الذات الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

السلوك العدواني:

عرف سوثرلاند (Sutherland, 1996) على أنه "محاولة متعمدة لإلحاق الضرر بالآخرين، أو بالذات وهو إما أن يكون فطرياً أو رد فعل للإحباط". ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس السلوك العدواني الذي اعدته الباحثة لهذا الغرض.

دافعية الإنجاز:

هي القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، فهي سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف (Petri & Govern, 2004). ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس دافعية الإنجاز الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

أهمية الدراسة:

أ – الأهمية النظرية:

تتضح أهمية هذه الدراسة نظرياً من خلال استعراض مستوى تقدير الذات ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة، ذلك أن طلبة هذه المرحلة في بدايات فترة المراهقة يعانون من وضعية انتقالية قد ينتج عنها ضعفٌ في تقدير الذات ودافعية الإنجاز وتباينٌ في مستوى السلوك العدواني لدى هؤلاء الطلبة.

وتتجلى أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن مدى الفروق بين الطلبة موضوع الدراسة في أبعاد تقدير الذات ودافعية الإنجاز مما يفيد في معرفة حدود الارتباط بين كل من تقدير الذات ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بالسلوك العدواني. مما يساعد هذه المتغيرات في مواقف الإرشاد النفسي والتربوي للعديد من الطلبة داخل المدرسة او في مواقف تنشئتهم اجتماعيا في محيط الأسرة.

ب – الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية هذه الدراسة تطبيقياً كونها تقوم على تحديد علاقة تقدير الذات ودافعية الإنجاز بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة، إذ ترى الباحثة أن أدبيات البحث في هذا المجال تفتقر إلى دراسات تعالج هذا الموضوع لدى طلبة مدينة الناصرة بشكل خاص على حد علم الباحثة حتى الآن، وبالتالي فإن ما ستسفر عنه من نتائج يسهم في توضيح طبيعة العلاقة بين كل من تقدير الذات ودافع الإنجاز بالسلوك العدواني لدى هذه الفئة العمرية من طلبة المرحلة الإعدادية على وجه الخصوص. وإن معرفة هذه العلاقة تسهم في مساعدة العاملين مع هذه الفئة العمرية في تصميم البرامج الإرشادية المناسبة، وكذلك إعدادهم بطريقة أفضل. عن طريق إعداد

وتخطيط البرامج التربوية المساعدة على تنمية قدراتهم ومساعدتهم على التكيف الإيجابي بما يحقق الاستثمار الأفضل لتلك القدرات وزيادة قابليتهم للتكيف النفسي والاجتماعي وينمي دافعيتهم الخاصة للنجاح والإنجاز.

حدود الدراسة:

- **حدود بشرية:** عينة الدراسة من طلاب وطالبات المدارس الإعدادية في مدينة الناصرة في فلسطين الذين يدرسون في المدارس الإعدادية في مدينة الناصرة في العام الدراسي 2009/ 2010.
- **حدود زمنية:** تم تطبيق أدوات القياس المستخدمة في هذه الدراسة والمتمثلة في كل من مقياس تقدير الذات ودافعية الإنجاز والسلوك العدواني الذي قامت الباحثة بإعداده.في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام 2009/ 2010.
- **حدود مكانية:** المدارس الإعدادية في مدينة الناصرة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الاطار النظري

تقدير الذات:

ذكر كل من هول ولندزي (Hall and Lindzey, 1987) أن لكلمة الذات في علم النفس معنيين: المعنى الأول يتناول الذات كموضوع حيث إنه يعين اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع، وبهذا المعنى تكون الذات هي فكرة الشخص عن نفسه. أما المعنى الثاني ينظر إلى الذات كعملية أي الذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك.

وقد فرق كل من هامبلين (Hamblin, 1971) والشناوي (1994) بين مصطلحي مفهوم الذات، وتقدير الذات وأن كلاً منهما يمثل جزءًا من شخصية الفرد الكلية، فالذات هي ذلك الجانب الذي نعيه عن أنفسنا في المستوى الشعوري، أما تقدير الذات فإنه يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تتكون لدينا حول وعينا بأنفسنا في أية لحظه من الزمن، أو هو ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبرتنا بأنفسنا، ومن الوعي بأنفسنا تنمو أفكارنا أو مفاهيمنا عن نوع الشخص الذي نجده في أنفسنا (سليمان، 1998). وبالتالي يختلف كل شخص عن غيره من حيث الوعي بالذات والأفكار المرتبطة بها.

ويعرف سذرلاند (Sutherland, 1996) تقدير الذات بأنه الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه، بأن تقدير الذات تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفًا نفسياً لذاته، ويتكون تقدير الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة

المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائياً على وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "تقدير الذات المدرك"، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "تقدير الذ ات الاجتماعي"، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "تقدير الذات المثالي".

وقد أضاف سذرلاند (Sutherland, 1996) بعداً جديداً إلى الذات وهو تقدير الذات الخاص والذي يختص بالذات الخاصة أي الجزء الشعوري السري الشخصي جداً من خبرات الذات، والتي يخجل الفرد منها ولا يستطيع البوح بها، لذا تنشط الذات تمامًا دون خروج محتوياته، ويؤكد زهران (2005) على أن خبرة مهددة في تقدير الذات الخاص إذا لم تظهر وتكشف للمعالج النفسي وتناقش ويوضع خطة لعلاجها تكون بمثابة "عاهة نفسية مستديمة". وباستعراض التعريفات الخاصة بتقدير الذات يمكن تعريف تقدير الذات بأنه مجموعة الصفات الإيجابية والسلبية التي يعتقد الفرد أنه يتصف بها وتتشكل من خلال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به.

نمو الذات:

يعتبر تقدير الذات مفهوماً متصلاً اتصالاً وثيقاً بمفهوم الذات، وهو جانب منه لأن أحكام القيمة متضمنة فيما يتعلمه الفرد منذ طفولته من الآخرين عن نفسه. وتشير بنيس (1995) بأن الطفل عند ميلاده لا يكون واعياً بنفسه كمخلوق متميز ومنفصل عن كافة مكونات البيئة من حوله، ويكون ما يدركه عندئذ هو الشعور بالراحة والتعب، فيخرج إلى العالم وهو في حالة عجز واتكال،

ويظل على هذا الحال لفترة إذا ما قورنت بفترة حياته كلها، تكون أطول من مثيلاتها لدى أي كائن آخر، ومن المنطقي أن نفترض أن الطفل الإنسانى يجهل في البداية وجوده أو انعدام قدرته، وفى طريقه إلى النضج يزداد وعيه باعتماده وعجزه بالنسبة للراشدين. ويضيف أبو زيد (1987) أنّ إدراك الذات يصل إلى درجة من الوضوح عندما يصل الطفل إلى سن الثالثة في الأغلب، و يتأخر إدراكه لذاته قبل هذه السنة لأسباب عديدة منها: ضعف ذاكرة الطفل وافتقاره إلى الخبرات التي تمكنه من تميز الذات عن البيئة، فضلا عن عجزه اللغوي. وينمو الإحساس بالذات وتقديرها من تبادل الانفعالات المبكرة بين الأم ورضيعها، فالحب المتبادل بين الطفل ووالديه من العوامل التي تؤدى إلى تكوين تقدير الذات الإيجابي، وفى كل مرحلة من مراحل النمو يكون لدى الطفل عديد من الخبرات المرتبطة بالإنسان وبالأشياء المحيطة به، وبعض هذه الخبرات تكون نافعة وبعضها الآخر يكون ضاراً، وأنه لكي يحافظ الفرد على تقديره الذاتي الإيجابي يعتمد هذا على التكامل الناجح بين الخبرات الايجابية والسلبية (Mach, 1983).

ويتطور هذا المفهوم التقويمي للذات وفقاً لملاحظات المرء عن ذاته كموضوع، ووفقا لإدراكه لكيفية رؤية الآخرين له، وهو على هذا النحو أمر مكتسب يتوقف بالدرجة الأولى على خبرات التفاعل في بيئة التنشئة الأولى، ومدى الاستحسان الذي يلقاه الفرد من قبل ذوى الأهمية في حياته الذين يؤثرون بنوعية خبراتهم وتفاعلهم مع الفرد على تقديره لذاته، والذي يكمن في عاملين رئيسين: (سلامة، 1991)

1. مدى الاهتمام والقبول والاحترام الذي يلقاه الفرد من ذوى الأهمية.
2. تاريخ نجاحات الفرد وفشله بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح أو الفشل.

فتقدير الذات يشير إلى توقعات النجاح في مهمات لها أهمية شخصية واجتماعية، وكذلك أيضا إلى وجود مشاعر إيجابية نحو الذات، وإلى قبول الذات، وأنها مقبولة من الآخرين (جبريل، 1993).

الحاجة إلى تقدير الذات:

إن حاجاتنا إلى الشعور لأن ما نحن عليه وما نقوم به هو ضمن معاييرنا الذاتية الخاصة ترتبط بمفهوم الذات ومستوى الطموح عندنا، وما نفكر فيه عن أنفسنا يدور حول مفهومنا للقيم والمعايير وما هو صواب وما هو خطأ، فجميعها تؤدى إلى الجوانب المهمة لحاجاتنا لتقدير الذات، لأنها تدور حول منظومة القيم التي اكتسبها الفرد في أثناء عملية التطبيع الاجتماعي له والتي يحاول من خلالها المجتمع أن يعد طريق حياته، وأن يتشرب قيمه ومعاييره والتي لا يستطيع الفرد أن يخرق تلك القيم والمعايير الاجتماعية دون أن يشعر بإحباط يتصل بتقديره لذاته (جامعة القدس المفتوحة، 1996). كما يهدف الإنسان في سلوكه إلى أن يشعر بقيمته وأهمية الدور الذي يقوم به في حياته، فكل منا له أدوار مختلفة يقوم بما يشعره بقيمته في حد ذاته كإنسان وكقائم بالدور، ويود أن يلقى تقدير الآخرين لما يقوم به من عمل في حياته، وعندما يقوم بأي عمل فإنه يود أن يشعر بالنجاح والتقليل فيما يقوم به من عمل، وأن هذا العمل له وزن وقيمة، وان انخفاض تقدير الذات ينتج عن الفجوة أو الثغرة بين الذات وطموحاتها (موسى، 1987). كما ترجع حاجاتنا إلى إدراك ومعرفة أهمية تقدير الذات من أن فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته لا يقتصر تأثيرها على سلوكه الحالي، بل يمتد إلى سلوكه المستقبلي ويؤثر في تنميته الاجتماعية المقبلة حيث يميل ذوو تقدير الذات المرتفع إلى الحرية والاستقلال والابتكار والقدرة على التعبير عن آرائهم، مهما اختلفت مع آراء الآخرين، ويميلون إلى إلى التوافق والخلو من الاضطراب الشخصي (صالح، 1995).

اتجاهات مفهوم تقدير الذات:

تعدد الاتجاهات التي تناولت مفهوم تقدير الذات، وهى كالتالي:

1. تقدير الذات بوصفه اتجاها, بأنه شعور الفرد بالإيجابية مع نفسه متمثله في الكفاءة والقوة والإعجاب بالذات واستحقاق الحب (Maria & Harnsih, 2000).
2. تقدير الذات بوصفه حاجة, حيث اهتم "أبراهام ماسلو Maslow" بتصنيف حاجات التقديرإلى اتجاهين مهمين أولهما: حاجات التقدير التي تتضمن الرغبة القوية في الإنجاز والكفاءة والثقة بالنفس والقدرة على الاعتمادية، وثانيهما: حاجات تشترك مع التصنيف الأول ولكنها تتضمن الرغبة في الحصول على الهيبة والإعجاب, فالناس لديهم احتياج حقيقي للتقدير من خلال وجهة نظر الآخرين (موسوعة علم النفس الشاملة، 1994).
3. أما تقدير الذات بوصفه حالة، فقدمت كينج وهايدي وشاورز وبوسويل (King & Hude & Showers & Buswell, 1999) تعريفاً لتقدير الذات يتضمن نظرة الشخص الشاملة إلى ذاته أو إلى نفسه، والتقدير يتضمن التقييم والحكم على معرفة الذات التي تتضمن الإيجاب والسلب، فالتقدير الإيجابي يرتبط بالصحة النفسية، والتقدير السلبي يرتبط بالإكتئاب.
4. أما بالنسبة لتقدير الذات بوصفه توقعاً، فإن التغذية الراجعة السلبية أو الإيجابية تؤثر من خلال البيئة الاجتماعية في تقدير الذات، ويربط "أدلر" Adler بين الإحساس بالفشل وتقدير الذات وهو ما أسماه عقدة النقص، هذا على عكس ما تصوره "ألبورت" Alport وهو القوة والمثابرة، أما "رولوماى" Rollo may فيؤكد أن تقدير الذات مرتبط بالكينونة "تكون أو لا نكون"، فالوعي

بالذات احتياج ومطلب رئيس للفرد حتى يعي بنفسه وكينونته، وقبول ما هو مقبول ومستحسن (Richard & Scott, 1989).

5. وأخيراً تقدير الذات بوصفه تقييماً، فيتمثل في إصدار الحكم وأيضا أحكام الآخرين لمعاني الذات المتمثلة في الذات الجسمية، وهوية الذات، ونطاق الذات، وتصور الذات، ومجموع تلك القيم المدركة يمكن أن يعبر عنها من خلال الظاهرة السلوكية للفرد أثناء المحادثة (إبراهيم، 1993).

العوامل المؤثرة في تكوين تقدير الذات:

يتكون تقدير الذات لدى الفرد منذ اللحظات الأولى في حياته، حيث يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه والآخرين المحيطين به وفي هذا الصدد يذكر الأشول (1984) أن الإنسان لا يولد ولديه مفهوم لذاته، بل أن هذا المفهوم ينمو ويتطور نتيجة خبراته فالعناصر الجوهرية لتكوين مفهوم الفرد عن ذاته، هي نتاج الخبرات المختلفة التي يتعرض لها الفرد.

وترى بهادر (1983) أن نظريات النمو والتعلم الإنساني أجمعت على أن تقدير الذات يتكون عادة خلال السنوات الست الأولى من حياة الإنسان، من تجميع المعلومات والخبرات الحياتية المختلفة ومن تكوين الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو النفس والتي تتحدد نتيجة لها صورة خاصة للإنسان نحو ذاته تبرز فيها أهم ملامحه ومقوماته الشخصية.

أيضاً، يذكر إسماعيل (1993) أن نظريات الذات انتهت إلى أنَّ تقدير الذات يتشكل منذ الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة على ضوء محددات معينة يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، وأن الذات هي نتاج التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين. ويشير زهران (2005) إلى أن الفرد يحول خبراته التي يمر بها خلال مواقفه الحياتية إلى رموز يدركها ويقيمها في ضوء تقدير

الذات، وفي ضوء المعايير الاجتماعية، أو يتجاهلها على أنها لا علاقة لها ببنية الذات إذا كانت غير متطابقة مع بنية الذات أو إذا وجد صراعاً بين تقييمه وتقييم الآخرين، وهذا الإنكار والتشويه لخبرات الفرد يؤدي إلى القلق واللجوء إلى حيل دفاعية وسوء في التوافق النفسي. ومن خلال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة تتبلور صورة واضحة للفرد عن ذاته تدريجياً، وتتضح ملامحها للآخرين بازدياد الخبرات اليومية لتظهر أمام الفرد كما لو كانت لوحة شفافة واضحة يدرك من خلال النظر فيها والتطلع إليها بجميع المواقف والأحداث التي تترك تأثيراً إيجابياً أو سلبياً في أعماق نفسه للتصدي لبعضها لإعاقتها عن النفاذ إلى داخل نفسه، والسماح بمرور البعض الآخر منها والذي يتفق مع المحيطين به، وبالتالي يتكون مفهوم الفرد عن ذاته (بهادر، 1983).

وبذلك يتضح أن تقدير الذات يتكون لدى الفرد في مراحل حياته المختلفة حيث يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه وعن الآخرين المحيطين به في البيئة وعن البيئة التي يعيش فيها ويمكن أن تتغير كلما تكونت خبرات وأفكار جديدة لدى الفرد.

أنواع تقدير الذات:

هناك نوعان لتقدير الذات يتمثلان في الاتجاه الإيجابي والاتجاه السلبي لتقدير الذات، وفي كلا الاتجاهين كان هناك عدد من الآراء المؤيدة، كما يلي:

التقدير الإيجابي للذات:

إن تقدير الذات الإيجابي الذي يعبر كما يشير زهران (2005) عن الصحة النفسية والتوافق النفسي، ويذكر بأن تقبل الذات يرتبط ارتباطًا جوهريًا موجبًا بتقبل الآخرين، وأن تقبل الذات وفهمها يعتبر بعدًا رئيساً في عملية التوافق الشخصي.

ويعتقد روجرز أن نمو تقدير الذات الموجب لدى الطفل، يعتمد على تلقي الطفل التقدير الموجب غير المشروط والذي يعني إظهار التقبل للطفل بغض النظر عن سلوكه، فالآباء الذين يظهرون الحب والتقدير للطفل حتى إذا لم يحصل على درجات عالية في الدراسة، فإنهم بذلك يظهرون اعتبارًا موجبًا غير مشروط، وهذا الطفل سينمو لديه تقدير موجب للذات ويشعر بتقبله لذاته حتى عندما يفعل أشياء مخيبة لآمال الآخرين (Plotnik, 1993). والفرد الذي يتمتع بتقدير موجب لذاته، يميل عبر الصورة الذاتية التي يكونها عن نفسه جسميا وعاطفيا واجتماعيا وعقليا، وعبر إدراكه السليم لطموحاته وإنجازاته وقدراته إلى أن يسعى إلى تحقيق أقصى ما تتيحه له تلك الذات من إمكانات. وهذا الشيء لا يتم التوصل إليه بسهولة ويسر (محمود، 1987).

التقدير السلبي للذات:

وهذا التقدير يتضح لدى الفرد من خلال أسلوب حديثه أو تصرفاته الخاصة وتعاملاته أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه وتجاه الآخرين، مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو الخروج عن اللياقة في التعامل أو عدم تقدير الذات (بهادر، 1983). كما إن تقدير الذات السلبي يجعل الفرد يعاني من مشاعر عدم الثقة بالنفس، ونقص الكفاءة والدونية، مما يؤدي بالفرد بأن يكون أقل تكيفا من الناحية النفسية (العارضة، 1989).

ويعتقد روجرز Rogers أن نمو تقدير الذات السالب لدى الطفل، يعتمد على الاعتبار الموجب المشروط والذي يعني إظهار تقبل الوالدين للطفل وفقًا لسلوكات معينة يسلكها الطفل، فقد يعطي الوالدان المساندة والتعزيز للطفل إذا كان يسير بشكل مرضٍ في دراسته، في هذه الحالة يتلقى الطفل

تقديرًا موجباً مشروطًا قائماً على أداء أكاديمي جيد فقط، ووفقًا لذلك، ينخفض تقدير الذات لديه بل ويشعر بالاحتقار عندما يفعل أشياء مخيبة لآمال الآخرين (Plotnik, 1993).

ويصف سميث الأفراد الذين يقدرون أنفسهم سلبيا بأنهم أفراد يفتقدون الثقة بأنفسهم، ويخشون دائما التعبير عن الأفكار غير العادية، بحيث يميلون إلى الحياة في ظل الجماعات الاجتماعية مستمعين أكثر من كونهم مشاركين ويفضلون العزلة والإ نسحاب على المشاركة، مما يقلل فرصهم في تكوين صداقات وعلاقات مع الآخرين (رمضان، 1994).

ويذكر جبريل (1993) أن الأطفال ذوي التقدير السالب للذات يتميزون بالإدراك السالب للذات، وعدم الرضا عن ذواتهم "السلبية" وعدم القدرة على تحمل المسئولية والتشاؤم، بالإضافة إلى أنهم يضعون أنفسهم دائمًا في مواقف لا يستطيعون الإنجاز فيها، ويلومون أنفسهم أحيانًا بسبب إخفاقهم مما يسئ بالصحة النفسية لديهم.

وبناء على ما سبق، يتضح أن الذات قد تكون موجبة وقد تكون سالبة فكلما كانت الذات موجبة، أدى ذلك بالفرد إلى التوافق النفسي، وكلما كانت الذات سالبة، أصبح الفرد عرضة إلى القلق والاضطراب وبالتالي سوء التوافق النفسي وهو بدوره ما قد يؤدي إلى الاكتئاب.

النظريات المفسرة لتقدير الذات:

تعددت النظريات التي تناولت تقدير الذات بالتفسير والتحليل، واتجه العلماء بآرائهم إلى اتجاهات مختلفة فيما يتعلق بتفسير تقدير الذات، وفيما يلي عرض لهذه النظريات المفسرة لتقدير الذات وفقاً لوجهات النظر المختلفة:

1. نظريات التحليل النفسي:

تقوم نظرية التحليل النفسي على ثلاث مسلمات أساسية عن الطبيعة الإنسانية أولها، أن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد هي أهمها وأكثرها تأثيرًا في سلوكه في المراحل التالية من حياته سواء أكان سلوكه سويًا أم شاذًا. ثانيها أن الدفاعات الغريزية الجنسية للفرد هي محددات أساسية لسلوكه . وثالثهما أن الجانب الأكبر من سلوك الفرد تحكمه محددات لا شعورية، إلا أن المؤيدين لأفكار فرويد نظروا إلى السلوك الإنساني نظرة توازن بين الجوانب البيولوجية والاجتماعية والحضارية (القاضي وفطيم وعطا، 1981). ومن رواد نظريات التحليل النفسي يونج Jung، أدلر Adler، هورني Horny، سوليفان Sullivan.

ويرى يونج jung أن الذات والتي تقع في موضع وسط بين الشعور واللاشعوري تكون قادرة على إعطاء التوازن للشخصية كلها، وإنَّ أعلى مستوى للتفاعل داخل النفس هو الذات، ويحقق الوعي بالذات الوحدة للنفس ويساعد على تكامل كل من الشعور واللاشعوري. وكما أضاف يونج jungأهمية الذات كجهاز مركزي للشخصية يضفي عليها وحدتها وتوازنها وثباتها وإنها تحرك وتنظم السلوك (زهران، 2005).

بينما يرى آدلر Adler أن الفرد يقوده هدف مستقبلي يبنيه هو لنفسه ويتحرك لتحقيقه وقد أطلق عليه اسم الذات المثالية (الشناوي، 1994). وتكلم Adler آدلر عن تقدير الذات ومفهوم الآخرين والذات المبتكرة وهي العنصر الدينامي النشط في حياة الشخص، وتبحث عن الخبرات التي تنتهي بتحديد أسلوب حياة الشخص وإذا لم تتوافر هذه الخبرات في حياة الفرد الواقعية فإن الذات المبتكرة تحاول ابتكارها وابتداعها (زهران، 2005). وقد أشار يعقوب (1993) إلى أن مفهوم آدلر

عن أسلوب الحياة يمثل نظريته إلى الشخصية الإنسانية من حيث تنظيمها واتساقها وتفردها، وأسلوب الحياة في نظره هو نتاج ذات داخلية موجهة وقوى خارجية، ويعطي آدلر أهمية كبيرة للذات الداخلية فالحادثة الواحدة قد يستجيب لها شخصان مختلفان استجابتين مختلفتين. فالذات عنده تمثل نظامًا شخصياً وذاتياً يفسر خبرات الإنسان ويعطيها معناها، وقد قدمت هورني تقدير الذات الدينامي وهي تعتقد أن الشخص يناضل في الحياة من أجل تحقيق ذاته، وتحدثت عن مفهوم ثلاثي للذات: الذات المثالية كمفهوم رئيس وعامل هام في التوافق النفسي أو الاضطراب النفسي تسعى إلى تحقيق الاكتفاء الذاتي والاستقلال وإذا كانت الذات المثالية غير واقعية لا يمكن تحقيقها يؤدي إلى صراعات داخلية. أما الذات الواقعية فتشير إلى مجموع خبرات وقدرات الفرد وحاجات وأنماط سلوكه وتعرف الذات الحقيقية على أنها القوى الداخلية المركزية التي تميز الفرد، وهي مصدر النمو للطاقة والميول والقدرات والمشاعر .وترى (هورني) أن العصاب يبعد الشخص عن ذاته الحقيقية ويسعى وراء صورة مثالية غير واقعية (زهران، 2005).

أكد سوليفان Sullivan على أهمية العلاقات الاجتماعية واعتقد أن كلاً من السلوك المقبول أو المنحرف يتشكل نتيجة التفاعلات بين الوالدين خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الطفولة، وقد أكد على أهمية دور الآخرين في نمو فكرة الذات، وبذلك فإن تقدير الذات في نظره ليس انبثاق إمكانيات متولدة أو ناشئة بقدر ما هو عملية تشكيل خارجي نتيجة الخبرات التي تعرض لها (دسوقي، 1979).

النظريات الظاهراتية Phenomenological:

تركز هذه النظريات في دراستها للشخصية على الخبرة الذاتية للفرد ورؤيته الشخصية للحياة ولنفسه وإدراكاته الخاصة، كما أن أغلب هذه النظريات تؤكد على الكفاح الإيجابي للفرد وميله إلى النمو والى تحقيق ذاته، إضافة إلى إهتمامها بجانب المعرفة الذي بواساطته يعرف الفرد ويفهم العالم من حوله. فالاهتمام بالنواحي المعرفية يتضمن الاهتمام بالعمليات الداخلية أو العقلية، وباختصار فإن هذه النظريات تهتم بخبرة الفرد كما يدركها هو (الشرقاوي، 1983). ويمثل هذا الاتجاه روجرز Rogers، وفرنون Vernin، وكومبس Combs ، وساربين Sarbin.

وتقوم نظرية روجرز على النظرة إلى طبيعة الإنسان تلك النظرة التي تفترض وجود قوة دافعة لدى الإنسان هي النزعة إلى تحقيق الذات (مليكة، 2011). بدأ تاريخ نظرية الذات لروجرز عندما بدأ الإرشاد النفسي الممركز حول العميل، وتعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي اهتمت بدراسة الذات لارتباطها بطريقة الإرشاد والعلاج غير المباشر (زهران، 2005). في ضوء هذه النظرية فإن الذي يحدد السلوك ليس هو المجال الطبيعي الموضوعي ولكن المجال الظاهري الذي يدركه الفرد نفسه. ومن أهم مفاهيم نظرية روجرز في الذات ما يلي:

أ- مفهوم الإنسان أو الكائن البشري: وهو الفرد ككل والذي يتميز في ضوء هذه النظرية بأنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري من أجل إشباع حاجاته المختلفة، كما أن تحقيق الذات وحفظها هي دافع الإنسان الأساسي (فهمي، 1999).

ب- مفهوم المجال الظاهري: وهو جميع الخبرات التي يمر بها الفرد.

ج- الذات: وهو مفهوم هذه النظرية ونواتها والمحور الرئيس للخبرة التي تحدد شخصية الفرد، فالطريقة التي يدرك الفرد فيها ذاته هي التي تحدد نوع شخصيته وكيفية إدراكها (مليكة، 2011).

ويرى روجرز أن الذات لها خصائص عديدة منها: أنها تنمو نتيجة تفاعل الكائن البشري مع البيئة وتنزع الذات إلى الإتساق ويسلك الكائن البشري سلوكات تتسق مع الذات، كما أن الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات وقد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعليم (Hall & Lindsey, 1987). ويرى أيضًا أن وظيفة الذات هو العمل على وحدة وتماسك الجوانب المختلفة للشخصية وإكسابها طابعًا متميزًا، كما يقوم تقدير الذات بتنظيم الخبرات التي يكتسبها الفرد في إطار متكامل (يعقوب، 1993).

وقد وضع روجرز Rogers تسع عشرة قضية موضحًا بها خصائص الذات وعملها وتأثيرها على السلوك والإدراك، ومن أهم هذه القضايا ما يلي(جابر، 1990):

1. الذات هي ذلك الجزء من المجال الظاهري يأخذ تدريجيًا في التميز عن بقية المجال باعتباره شعور الفرد بوجوده ووظيفته، ويتكون هذا الجزء من المجال من مجموعة إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها (Hall & Lindsey, 1987).

2. تتكون بنية الذات من خلال التفاعل المستمر بين الكائن البشري وبين بيئته التي يعيش فيها وخاصة المحيطين بالفرد على اعتبار أنهم مصدر إشباع أو إحباط له.

3. تتسق معظم طرائق السلوك التي يقوم بها الكائن البشري مع مفهومه لذاته، ويعني ذلك أن افضل طريقة لتعديل السلوك هي البدء بتغيير مفهوم الفرد عن ذاته لتعديل ذلك السلوك.

4. يتوافر التوافق النفسي عندما يصبح تقدير الذات في وضع يسمح لكل الخبرات الحسية والعضوية للكائن الحي بأن تصبح متمثلة في مستوى رمزي وعلى علاقة ثابتة ومتسقة مع تقدير الذات، أي أن الكائن الحي قد يرفض بعض الخبرات التي لا تتسق مع الذات بأن تصبح شعورية، كما أن الذات لديها القدرة على اختيار الخبرات التي تتسق مع بنائها (مرسي، 1985).

وقدم فرنن Vernin إطارًا تطوريًا لنظرية الذات وذلك من خلال تحديده مستويات مختلفة للذات، ومن هذه المستويات الذات الاجتماعية التي يعرضها الفرد للآخرين، والذات الخاصة التي يدركها الفرد عادة ويعبر لفظيًا ويشعر بها وهذه يكشفها الفرد عادة للمقربين فقط، والذات العميقة أو المكبوتة التي يتم التوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي. ويؤكد فرنون Vernin على أهمية القوى الدافعة الداخلية والحافز لتحقيق الذات الذي يعبر عن نفسه في شكل سعي من أجل تأكيد الذات وتحقيق الذات (زهران، 2005).

ويرى كومبس أن السلوك بلا استثناء محدد ووثيق الصلة بالمجال الخاص بالظواهر للكائن البشري الذي يقوم بسلوكه، أي أن الكيفية التي يتصرف بها الشخص ما هي إلا نتيجة إدراكه للموقف وإدراكه لنفسه في اللحظة التي يقوم فيها بفعل معين (الشناوي، 1994).

وينقسم المجال الظاهري عند سينج وكومبس إلى قسمين فرعيين:

1. الذات الظاهرية: وتشتمل على أجزاء المجال الظاهري الذي يخبره المرء كجزء أو سمة مميزة لنفسه.

2. تقدير الذات: ويتكون من أجزاء للمجال الظاهري تتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته (فهمي، 1999).

وفي ضوء ذلك فإن المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك ومنه تحدد الذات الظاهرية، وفي النهاية يتميز تقدير الذات على أنه الجانب الأكثر تحديدًا للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد. أما (ساربين) فيعتبر الذات بناء معرفيًا يتكون من أفكار الفرد عن مختلف نواحي وجوده، فقد يكِّون الفرد مفاهيم عن جسده (الذات البدنية) وعن أعضاء الحس لديه وبنائه العقلي (الذات المستقبلية) وعن سلوكه الاجتماعي (الذات الاجتماعية)، وتكتسب هذه الذوات التي تعتبر أبنية تحتية للبناء المعرفي الكلي من خلال خبرات الفرد. وتحدث (ساربين) عن هذه الذوات بوصفها ذوات تجريبية، وهو يعتقد أن هذه الذوات مرتبة فالذات البدنية أولاً وفي النهاية الذات الاجتماعية، ويستخدم (ساربين) مصطلحي ذات وأنا بالتبادل (Hall & Lindsey, 1987).

وبالاطلاع على النظريات الظاهراتية نجد أنها تؤكد على مسئولية الفرد عن إدراكه لواقعه، فسلوكه واستجاباته للمواقف هي نتيجة لتصوراته وتفسيراته كما يدركها، وعمومًا فإن الذات عند روجرز هي جوهر نظريته عن الشخصية، فالذي يحدد السلوك في نظره هو المجال الظاهري أو عالم الخبرة، فالفرد يكون اكثر توافقًا عندما يتفق سلوكه مع مفهومه عن ذاته وأن المرض النفسي

ينشأ عند ما يحدث العكس، والعلاج في مثل هذه الحالة في نظر روجرز هو تعديل مفهوم الفرد عن ذاته. وبذلك تعكس نظرية روجرز الكثير من الجوانب الرئيسة المتعلقة بالمجال الظاهري في دراسة الشخصية كما أنها تركز على الواقع كما يدركه الفرد وعلى خبراته الذاتية وعلى سعيه نحو تحقيق ذاته كما يخبرها الفرد. ولا تختلف نظرية روجرز عن نظرية سينج وكومبس نحو الذات فقد استخدموا مفهوم المجال الظاهري ودوره في تحديد السلوك، إلا أن هناك اختلافاً بين النظريتين من حيث فهم الشخصية الإنسانية، حيث ركز روجرز على العوامل الاستبطانية في دراسة الشخصية في حين يستبعد سينج وكومبس تلك العوامل في المجال الظاهري للفرد (دويدار، 1992).

النظرية السلوكية:

يعد السلوك المحور الرئيس للنظرية السلوكية من حيث تعلمه وكيفية تعديله، ويرى السلوكيون أن سلوك الفرد خاضع إلى ظروف البيئة، فتصرفات الفرد سواء أكانت سوية أم شاذة فهي من وجهة نظرهم سلوكات متعلمة، والشخصية من وجهة نظر المدرسة السلوكية هي الأنماط المتسقة من السلوك أي أننا لكي نحدد شخصية فرد ما فإن علينا أن نحدد ما يفعله وما يقوم به من تصرفات لها صفة الاستقرار (الشناوي، 1994). ويؤكد سكنر نقلاً عن (دافيدوف، 1980) على دراسة السلوك الإنساني الذي يخضع إلى الملاحظة ويمكن قياسه والتحكم فيه، فهو يرى أن سلوك الفرد محكوم في أي وقت بالكثير من الظروف المستقلة في جوهرها وعلى ذلك يجب ألا يتوقع الناس إدراك الكثير من الإتساق السلوكي من وقت إلى آخر، كما يرى أن علم النفس يجب أ ن يهتم

بالسلوك الملاحظ ويهمل ما سواه فلا مجال لدراسة الذات فالذات في رأيه ما هي إلا عبارة عن خيال أو وهم في جوهرها، لأنه يعتبر تقدير الذات في نظره ليس أمرًا أساسيًا في تحليل السلوك.

في حين ترى مارجريت ميد Margert Meed أن الذات للوعي أكثر منها نظامًا من العمليات وأن الذات لا يمكن لها أن تنشأ إلا في ظروف اجتماعية وحيث توجد اتصالات اجتماعية، كما أنه يمكن أن تنشأ عدة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية مثل الذات العائلية والذات المدرسية وذوات أخرى كثيرة (Hall & Lindsey, 1987) وبهذا تؤكد على أن الذات غير موجودة لدى الفرد منذ الولادة ولكنها تظهر من خلال التجربة الإ جتماعية والنشاط الإ جتماعي، فالأفراد يطورون مفاهيم ذاتية بناءً على ما يحدث لهم في مسار حياتهم. أما من حيث وظيفة تقدير الذات فيرى ميد أنها تقوم بوظيفة تنظيمه إذ تنظِّم غيرها من الاستجابات ودور الأفعال في الإنسان نفسه. عمومًا فإن النظرية السلوكية ترى أن سلوك الأفراد متعلم ومكتسب من البيئة ونتيجة لهذا المفهوم فإن السلوكيين يهتمون بدراسة السلوك من حيث تعلمه وكيفية تعديله، ومن وجهة نظرهم فإنه عند تحديد شخصية فرد ما فإنه يتطلب تحديد ما يقوم به هذا الفرد من سلوك وتصرفات فهم بهذا المعنى يخضعون سلوك الأفراد إلى الملاحظة، كما يقول سكنر الذي يرى ضرورة الاهتمام بالسلوك الملاحظ وإهمال ما سواه فالذات في نظره ليس لها أهمية عند دراسة الشخصية بحكم أنه تصعب ملاحظتها، إلا أن ميد أشار إلى أهمية البيئة الاجتماعية في تطور تقدير الذات وأن الذات تنمو وتظهر من خلال الاتصالات الاجتماعية، ومن هذا المبدأ نجد أن ميد يتفق إلى حد ما مع أصحاب النظريات النفسية الاجتماعية الذين يعطون أهمية للعلاقات الاجتماعية في نمو الذات.

نظرية السمات والعوامل:

تقوم هذه النظرية على اكتشاف السمات التي تؤلف بنية الشخصية ثم قياس درجة وجود هذه السمات لدى مختلف الأفراد، بمعنى أن أصحاب هذه النظرية يبحثون عن الملامح البناءة للشخصية ولكنهم يرونها كخصائص للشخص بدلاً من اعتبارها خبرة شعورية (عبد الحميد، 1990). كما أن جوهر هذه النظرية يكون عادة في شكل مجموعة من المتغيرات أو العوامل المحددة بدقة والتي يُنْظر إليها على أنها المسئولة عن ذلك الكم الهائل المتشابك من السلوك، ونجد أن أحد الافتراضات الرئيسة لهذ ه النظرية هو أن السلوك الإنساني يمكن ترتيبه وقياسه على تدرجات من السمات أو العوامل المحدودة (الشناوي، 1994) ومن رواد هذه النظرية. البورت Allport وكاتل Cattel.

يرى البورت أن تقدير الذات مفهوم أساسي في دراسة الشخصية، وأن معظم مناقشات البورت للأنا أو الذات تدور حول الجوهر المميز للفرد الذي يحتوي على كل المظاهر المجتمعة لشخصية فرد ما، والتي تعتبر فريدة ومميزة له فتجعل منه فردًا مختلفًا عن بقية الأفراد وتحقق له وحدة ذاتية، وهذا الجوهر المميز يشمل الإحساس الجسمي والتفكير المنطقي والكفاح الجوهري ومفاهيم صورة الذات وامتداد الذات وتقدير الذات (زهران، 2005). وبهذا المعنى يؤكد البورت على أن الذات تؤدي وظيفتها بشكل يشتمل على جوانب الشخصية التي تعمل على الوحدة الداخلية وإعطاء الفرد شخصية متميزة.

وأعطى كاتل لتقدير الذات مكانة هامة في نسقه وتحدث عن عاطفة الذات التي تضفي استقرارًا على سمات المصدر، كما تضفي عليها درجة عالية من التنظيم، وعلى ذلك فإن قيام أية سمة مصدرية بعملها سوف يتطلب قدرًا من المشاركة من عاطفة الذات. وقد تحدث عن ثلاثة

جوانب للذات هي: عاطفة الذات والتي تعني اهتمام الفرد بذاته المتطورة والذات الواقعية والذات المثالية .وبذلك يمكن القول أن البورت وكاتل من ضمن المهتمين بالسمات والعوامل وأهميتها في تكوين الشخصية حيث انصب اهتمامهم على السمات المميزة للشخصية، حيث أكد البورت على أن اصطلاح الأنا والنفس يجب استخدامهما على اعتبار أنهما صفات وصفية تدل على الوظائف المناسبة للشخصية، وقد أعطى البورت أهمية لتقدير الذات عند دراسة الشخصية ويتفق البورت وكاتل في أهمية الذات في دراسة الشخصية، حيث أشار الأول إلى عاطفة الذات والذات الواقعية والذات المثالية كتصنيفات للذات، كما يتفق مع البورت في أن السمات هي وحدة بناء الشخصية حيث أعطى كاتل أهمية للتحليل العاملي في دراسة الشخصية (جابر، 1990).

الخصائص المميزة للأشخاص المحققين لذواتهم:

هناك خصائص منها ما هو عام ومنها ما هو خاص أو وراثي تظهر في الأشخاص المحققين لذواتهم، وهذه الخصائص هي كما ذكرها الحربي (2003):

1. الإدراك السليم للعالم الواقعي: فهم لا تعيقهم رغباتهم الشخصية وميالون الى الموضوعية.
2. قبول الذات والآخرين والعالم بوجه عام: لديهم فكرة واضحة عن نو احي القوة والضعف في أنفسهم وفي الآخرين ولكن قبولهم لها حيادي.
3. التلقائية: إنهم يعبرون عن أنفسهم بصراحة وأمانة ولا يخافون من التعبير عن آرائهم وأحكامهم المستقلة.

4. الاهتمام المركَّز بالمشاكل بدلاً من الاهتمام بالذات: فهم بدلاً من انشغالهم بمركزهم الشخصي فهم يركزون على الأشياء التي تحتاج إلى إنجاز في البيئة المحيطة.

5. الحاجة إلى الخصوصية والاستقلال: إن ظروفهم تتطلب تخصيص وقت أكثر مع أنفسهم أكثر مما يستدعي الحال بالنسبة للناس العاديين.

6. الحماس المتجدد لإعطاء الأشياء حقها: يفقد معظم الناس القدرة على استحسان الأشياء البسيطة التي تمر عليهم في الحياة اليومية، ولكن هؤلاء الأشخاص يوفون هذه الأشياء قدرها.

7. إن لديهم خبرات سامية.

8. الميل الاجتماعي: لديهم شعور قوي بضرورة مشاركة الآخرين والانتماء إليهم.

9. العلاقات الشخصية محدودة: يرتبط محققو ذواتهم بصداقات قليلة ولكنها قوية وعميقة وهي في المعتاد مع آخرين ممن يتصفون بتحقيق الذات.

10. الإبداع: يتصفون بالأصالة والإبداع ولا يخافون من ارتكاب الأخطاء في المواقف الجديدة.

11. الخلق أو الأسلوب الديمقراطي: يتصفون بالانفتاح الكبير والصراحة الحقة والتلقائية في علاقاتهم مع الآخرين ولا أثر للتفوق في تعاملهم مع الآخرين.

دافعية الإنجاز:

يشير مصطلح الدافعية Motivation إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، كما ينظر اليها على انها القوة التي تحرك السلوك وتوجهه وتستديمه لتحقيق الأهداف (Schunk, 1990) وهي كمفهوم تعتبر مـــن المفـــاهيم

غير القابلة لعملية الملاحظة بشكل مباشر. وإنما يستدل عليها من خلال عدد من السلوكات الصادرة عن الافراد التي تنم عن وجود مستوى مرتفع من الدافعية. كالانتباه، والحماس، والمشاركة الإيجابية من جانب الطالب في الأنشطة الأكاديمية التي تأخذ حيزا داخل الصف أو خارجه. ومـــن الإعـــداد المثمر للامتحانات والتكيف الإيجابي لمواقف التعلم والتعليم (Eggen & Kauchak, 1997)

وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك: هي تحريكه وتنشيطه، وتوجيهـــه، والمحافظـــة على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن، كما يشير مصطلح الدافعية إلى حالة فسيولوجية – نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، واذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه (بوحمامة وعبدالرحيم والشحومي،2006).

ولقد كان مفهوم الدافعية وتحديده محورا لاهتمام العديد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم النظرية والفكرية. حيث يلاحظ في الادب التربوي والنفسي الذي كتب عن الدافعية محاولات عـــدة حاولت توضيح ماهية الدافعية وتعريفها. كما حاولت وصف الدافعية من منطلق تصنيفين عريضين هما:

- **الدوافع الداخلية Intristic motivation:** التي تشير الى انخراط الفرد في النشاطات من أجل النشاط بحد ذاته .
- **الدوافع الخارجية: Extrictive motivation:** التي تعبر عن انخراط الفرد في العمل او النشاط رغبة فيما يؤدي له هذا النشاط من نهايات مرغوب فيها. (Schunk, 1990) .

تعريف الدافعية:

يشير ماكليلاند (McClelland ,1985) إلى أن دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد إلى بذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

لقد حاولت معظم النظريات التربوية التركيز على إثارة الدوافع الداخلية للمتعلم انطلاقا من ان الدراسات ذات الصلة قد أشارت إلى أن تحصيل الطلبة ذوي الدوافع الداخلية اعلى من تحصيل الطلبة ذوي الدوافع الخارجية (Eggen & Kauchak, 1997).

فقد عرف كل من هيرمان ومارسال ووينتزيل (.Herman, Marsall, & Wentzel 1987) الدافعية بأنها المعنى والقيمة او الفوائد التي يجنيها الطالب عندما يقوم بنشاط معين بغض النظر عما اذا كانت الدافعية نابعة من الطالب نفسه ام لا.

ونظر آميز (Ames,1990) لدافعية التعلم على انها تتمثل في انشغال الطالب اطول فترة ممكنة في التعلم والالتزام بالعملية التعليمية. وتشير تشنك (Schunk,1990) الى الدافعية باعتبارها عملية استثارة السلوك والمحافظة عليه لتحقيق هدف. بينما اشار اليها سلافين (Slavin,2000) باعتبارها تمثل الميل العام للوصول إلى أهداف معينة. وأشار جازدا (Gazda,1986) الى وجهة نظر دولارد وميللر في الدافعية باعتبارها مثيراً قوياً يجبر الفرد على العمل. ورأى ويتنج ووليم (Witting& William,1984) في الدافعية بأنها شروط تسهل استمرار النمط السلوكي الى ان تتحقق

او تعاق الاستجابات. وعرف كل من توق وعدس (1998) الدافعية على انها حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. كما عرف منسي (1987) الدافعية على انها حالات فسيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد تجعله ينزع الى القيام بأنواع من السلوك في اتجاه معين.

وينظر كل من هلجارد واتكنسون (Hilgard, Atkinson,&Atkinson, 1987) الى الدافعية باعتبارها عملية معقدة من الإثارة التي تعمل على تدعيم السلوك وتوجيهه. وعرف باريس واوكا (Paris& Oka,1986) الدافعية على انها المهارة والإرادة في التعلم. وأشار عدد من الباحثين مثل واينر (Weiner, 1984)، وليفرانكويز (Lefrancois, 1988)، وكوزكي وانتوستل(Kozeki) Entwistle&,1984)، وبيلر وسنومان (Beihler & Snowman, 1990) ان الدافعية حالة يستجر فيها النشاط وتتوسطه عمليات تقييم واعية وتوقع وانفعال. وهي حالات داخلية وخارجية للطلبة تحرك الاداء عندهم وتوجهه نحو تحقيق هدف محدد وتحفز على إدامته واستمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.

عملية الدافع:

الدافعية عملية معقدة بسبب تعاملها مع دوافع الإنسان الداخلية الشعورية منها واللاشعورية من أجل إشباع حاجاته المتنوعة والتي ترتبط بعوامل البيئة الخارجية وما تحتاج إليه من تكيف في السلوك الموجه تجاه الهدف.

- **حالة عدم التوازن (الحاجات)-> سلوك موجه نحو الهدف-> إشباع الحاجات->إزالة التوتر (حالة توازن).**

ويعود التعقيد في عملية الدافعية الى عدة أسباب من أبرزها (ملحم، 2003):

- إن الدافع للقيام بفعل معين ليس ملموسا وإنما يعرف بالاستدلال.
- قد يكون لدى الفرد عددٌ من الحاجات او التوقعات التي تتغير بصورة مستمرة وقد تتضارب بعضها بعضا أحيانا.
- يختلف الأفراد في تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم بسبب تعدد الطرق التي يمكن استخدامها
- إن إشباع حاجة معينة قد تؤدي الى زيادة في إلحاح تلك الحاجة. فالشخص الذي يحصل على زيادة في الراتب مثلا يظهر بحاجة الى زيادة أكبر من الدخل المالي.
- السلوك الموجه نحو الهدف لا يؤدي بالضرورة الى إشباع الحاجة حيث إن كثرة التعارضات والتقاطعات تجعل من الصعب تخفيض حالة عدم التوازن الداخلية لدى الفرد.

وظيفة الدافع:

للدافع وظائف عديدة من أبرزها (Kagan & Segal, 1998):

أولا: الوظيفة الاستثارية Arousal Function :

تمثل أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم ومن وجهة نظرية التعلم فان الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك. ودرجة الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي (توق وعدس، 1992). وأن أفضل درجة من الاستثارة هي الدرجة المتوسطة. حيث

إنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن. ونقص الاستثارة يؤدي إلى الرتابة والملل، بينما زيادة الاستثارة يؤدي إلى النشاط والاهتمام. أما الزيادة الكبيرة في الاستثارة فإنها تؤدي إلى ازدياد الاضطراب والقلق. والعاملان الأخيران (النقص والزيادة الكبيرة في الاستثارة) يعملان بدورهما على تشتيت جهود التعلم.

ثانيا: الوظيفة التوقعية للدوافع Expectancy Function :

يمثل التوقع اعتقادا مؤقتا بأن ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين. ولكننا نعرف بأن الناتج لا يتسق بالضرورة مع التوقع. ولذلك، يوجد في كثير من الأحيان تباين بين الناتج الفعلي والتوقع المرتقب. وبالتالي، يوجد تباين بين الإشباع المتوقع والإشباع الفعلي. وهذا التباين يمكن أن يكون مفرحا أو مؤلما. مسهلا أو معرقلا بناء على درجته. والتوقعات بهذا المعنى على علاقة وثيقة بمستوى الطموح Levels of Aspiration وأن هذا العامل على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل. وعلى علاقة وثيقة أيضا بالخبرات الاجتماعية للفرد.

ثالثا: الوظيفة الانتقائية:

تقوم الوظيفة الانتقائية بعملية انتقاء السلوك عند الاستجابة بحيث توجه السلوك نحو مثير معين وتتجاهل المثيرات الأخرى.

رابعا: الوظيفة الباعثية للدوافع Incentive Function :

يشير مفهوم البواعث إلى أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة. فنحن نتوقع من التلاميذ أن يظهروا اهتماما أكبر بمادة دراسية يرتبط معها باعث أكبر أو ثواب أكبر. من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث. (ملحم، 2003)

خامسا: الوظيفة التوجيهية:

فالدوافع توجه السلوك نحو هدف محدد فنوجه كل جهودنا نحوه.

سادسا: الوظيفة العقابية للدوافع Punishment Function :

العقاب يؤثر سلبيا على سعي الفرد إلى التهرب منه. ويختلف أثر العقاب وأسلوب العقاب المتبع باختلاف الاستجابة المعاقبة. وتشير الدراسات المتعلقة بالموقف التعليمي إلى الأمور التالية:

- يعتمد أثر العقاب على شدته، وخاصة إذا كانت الاستجابة المعاقبة سبق وأن أثيبت من قبل. ومع مثل هذا النوع من الاستجابات فإن أثر العقاب يكون أكثر كلما زادت شدة العقاب.
- العقاب يقوي السلوك خاصة إذا لحق العقاب ثوابا أو حدثا معا في الوقت نفسه.
- لا يفسر العقاب عقابا دوما من قبل الطلاب فما يقصده المعلم كعقاب قد يفسره الطلبة ثواباً
- يعتبر العقاب مؤثرا فعالا إذا اتبع السلوك المعاقب بسلوك بديل يمكن أن يثاب. وإلا فلا جدوى من العقاب. أي أن العقاب لا يعلم استجابات بديلة. وانما يعمل فقط على زوال بعض الاستجابات بشكل مؤقت.

- يجب اقتران العقاب بالسلوك الذي أدى اليه مباشرة حتى يكون العقاب فعالا في زوال الاستجابة.
- العقاب الشديد قد يؤدي إلى الخوف المرضي والهروب من المدرسة. وهذان أمران لا نريد لهما الظهور في المدرسة. وعلينا أن نتوخى أقصى درجات الحذر واللجوء الى المرشد النفسي في حال ظهور بوادر من هذا النوع.

أثر الدافعية في السلوك:

يساعد مفهوم الدافعية على فهم حقائق السلوك الإنساني وعملية التعلم وتفسيرها

فالدافعية تحدد المعزز: فإذا أردنا أن يزداد السلوك في تواتره وشدته أو حجمه فإننا في حاجة إلى أن نعززه. مما يترتب علينا اختيار الأشياء التي يقدرها الأفراد إيجابيا كمعززات.

والدافعية تفسر التوجه نحو الهدف: فنحن نسلك كما لو كنا ذاهبين إلى مكان محدد بعينه فنجلس إلى المكتب ونكتب رسالة ونضعها في مغلف ونكتب عليه العنوان ثم نضع عليه طابعا ونضعه في صندوق البريد. وهذه الأفعال كلها تشكل وحدة سلوكية منظمة تميز السلوك الأناني عن بقية الكائنات الحية الأخرى يمكن الحفاظ عليها واستمرارها (جابر، 1994) .

والدافعية تحدد زمن الأنشطة المختلفة: ولا شك بأن هناك علاقة بين الزمن المستغرق في أعمال معينة والدافعية للقيام بهذه الأعمال. هذه العلاقة تمكننا من تقدير مقدار الزمن الذي يخصصه التلاميذ لعمل معين نتيجة لمعرفتنا بدوافعهم. وتشير الدراسات السابقة في هذا المجال الى أن مقدار الزمن الذي ينفقه تلميذ في الأعمال الأكاديمية تعد من أفضل التنبؤات بتحصيله. وبناء عليه، فانه يمكن إنقاص مثابرة التلميذ أو الزمن المخصص لأنشطته الأكاديمية بخفض قيمة

إكمال العمل التعلمي أو بالإضرار بتقدير التلميذ لذاته. ويساعد مفهوم دافعية الإنجاز في تفسير الفروق بين الأفراد: فكثير من الأفراد من ذوي القدرة المنخفضة نسبيا يحصلون على تقدير مرتفع نسبيا من قبل رؤسائهم في العمل والعكس صحيح نتيجة وجود دافعية أقوى أو أضعف لديهم.

والدافعية كوسيلة وكغاية: ودافعية العامل عند رئيسه مهمة لأنها هدف في حد ذاتها ووسيلة لتحقيق الإنتاجية الأفضل. والدافعية كوسيلة تصبح أحد العوامل التي تحدد الإنجاز. وتوضح الدراسات المستفيضة في هذا الصدد بأن المستويات العالية من الإنجاز ترتبط بالمستويات العالية من الدافعية.

نظريات الدافعية:

تناول المنظرون وعلماء النفس مفهوم الدافعية. فظهرت عدة نظريات تناولت موضوع الدافعية:

نظريات الحافز Drive Theories :

يسمي المنظرون هذه المجموعة أحيانا بنظريات الحاجة – الحافز – الباعث. وهذا يشير إلى أن حالات الحرمان هي أساس وجود الحافز. فحاجات الكائن الحي هي التي تثير الحوافز التي تعد بمثابة التمثيل السيكولوجي لها. وأن هذه الحوافز هي التي تعبئ النشاط حتى يتمكن الكائن الحي من الوصول إلى موضوع الهدف أو الباعث ثم ينخفض الحافز في النهاية بعد إشباع الحاجة. ومن النظريات التي اشتهرت في هذا الجانب نظرية هل Hull الذي يرى أن أي فعل يقوم به الكائن الحي

تسبقه (أو تصاحبه) حاجة تدفع أو تحفز النشاط المرتبط بها (خير الله والكناني، 1983). ووضع لأجل ذلك معادلته الشهيرة: (جهد الاستثارة= قوة العادة × الحافز × دافعية الباعث) حيث تشير مفردات المعادلة هذه إلى الآتي:

- **جهد الاستثارة:** تعني ميل الكائن الحي إلى إصدار استجابة معينة. وتتحدد درجة هذا الميل إما من خلال سرعة الاستجابة أو سعتها أو مقاومتها للخمود.
- **قوة العادة:** تعني درجة تعلم الكائن الحي لاستجابة معينة. ومن ثم ترتبط قوة العادة بعدد المرات التي أصدر فيها الكائن الحي استجابة ما وتلقى عليها تدعيما.
- **الحافز:** يشير إلى درجة التوتر التي يشعر بها الكائن الحي نتيجة اختلال " التوازن الذاتي" لديه. فكلما زاد هذا الاختلال زاد الحافز، وكلما زاد الحافز كانت الاستجابة أسرع وأكثر مقاومة للخمود.
- **دافعية الباعث:** تشير إلى حجم المكافأة المقدمة إلى الكائن الحي ونوعها لمساعدته على إصدار الاستجابة.

نظريات الجذب Cue–Stimulus (Nondrive Theories :

افترضت هذه النظريات أنه من الممكن الوقوف على السلوك المدفوع دون الاستعانة بمفهوم الحافز المعبئ للطاقة. وأننا إذا استطعنا تحديد المنبهات التي تحرك استجاباتنا، فإنه يصبح بمقدورنا أن نتقدم دون حاجة إلى ما يطلق عليه الحافز. أي أن كل أشكال السلوك تكون محكومة بالمنبهات (Hilgard, et al 1987).

وتعد نظرية سكنر Skinner نموذجا لهذه الفئة من النظريات. فقد اهتم سكنر بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك. وأهمل دور الحالات الداخلية للكائن الحي مفترضا أن البيئة الخارجية كمصدر للإثابة والتدعيم تعد مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معينة أو خفض هذا الاحتمال. وهذا ما أشار إليه بالتشربط الأدائي

نظريات الاستثارة الوجدانية Affective Arousal Theories :

تركز هذه النظريات على أساس افتراض أن أشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي إلى القيام بها هي التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له. بينما أشكال السلوك التي يتجنبها تزعجه أو تمثل مصدر ضيق بالنسبة له. ومن هنا يعد الانفعال محددا مهما للسلوك المدفوع أو على الأقل مصاحبا أساسيا له. ومن النظريات التي اشتهرت في إطار نظريات الاستثارة الوجدانية نظرية ماكليلاند الذي أشار فيها إلى الدافع باعتباره حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقعة. وتقوم على أساس ارتباط بعض الاستجابات السابقة بالسرور أو الضيق. ولهذا فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع (Hilgard,et al.; 1987).

النظريات المعرفية Cognitive Theories :

تؤكد النظريات المعرفية على كيفية فهم الأحداث وتوقعها من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم. وطبقا للنظرية المعرفية في تفسير مفهوم الدافعية: ينتظم السلوك المدفوع الهادف من خلال هذه المعارف التي تقوم على أساس الماضي في علاقته بالظروف الحالية. كما يشمل ذلك التوقعات

الخاصة بالمستقبل (Hilgard,et al; 1987). ومن النظريات المعرفية المفسرة لمفهوم الدافعية نظرية التنافر المعرفي لفستنجر Festinger التي تفترض أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه وأهدافنا وأشكال سلوكنا). كما أن لدى كل واحد منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا.

النظريات الإنسانية Humanistic Theories :

تؤكد هذه النظريات على الإرادة الحرة للإنسان وتحديده لأفعاله من خلال عملية الاختيار. التي يصعب التنبؤ بها. ويعطي أصحاب النظريات الإنسانية هذه أهمية كبرى للخبرة الشخصية، ويركزون على النمو السيكولوجي للشخص والتوظيف الكامل لامكاناته. ويتحدد السلوك البشري في ضوء هذه النظريات من خلال مجاهدة الفرد في سبيل تحقيق ذاته. وأن السلوك محكوم تماما بمنطق الإرادة الحرة.

ومن النظريات الإنسانية المفسرة للدافعية نظرية ماسلو Maslow الذي صنف الدوافع في إطار نظريته ونظمها في شكل هرمي متدرج مستندا على عدد من المسلمات التالية (السيد وآخرون، 1990):

- تنظيم حاجات الإنسان في شكل هرمي متدرج يبدأ بالحاجات الفيزيولوجية، ثم حاجات الأمن، ثم حاجات الانتماء، ثم حاجات تقدير الذات، ثم حاجات تحقيق الذات، ثم حاجات الفهم والمعرفة. مشيرا إلى أن الحاجات التي تأتي في الصدارة هي الحاجات التي تستحوذ على انتباه الفرد. وتقل بالتالي قدرة الحاجات الأخرى على جذب انتباهه.

- يتطلع الفرد دائما إلى الحصول على أشياء مختلفة. ومن ثم لا تشبع الحاجات كاملة. فما أن يشبع الفرد حاجة حتى تقل أهميتها لديه. وتبرز بالتالي حاجة أخرى، وهكذا يبقى الفرد في حالة تعبئة مستمرة من الطاقة.
- تتوقف الحاجة بعد إشباعها من دفع السلوك ويتحرك سلوك الفرد عند تأثير حاجات أخرى لم تشبع.
- تتداخل الحاجات فيما بينها. فما دامت الحاجة لا تختفي عندما تبرز حاجة أخرى. فإن الحاجات لا تشبع إلا جزئيا.
- حدد ماسلو الحاجات الفيزيولوجية على أنها تلك الحاجات التي تكفل بقاء الفرد كالحاجة إلى الطعام والشراب والهواء والنوم ودرجة حرارة معينة. وهذه الحاجات تتصدر قائمة الحاجات المختلفة. وتتميز بعدد من الخصائص: فهي مستقلة نسبيا عن بعضها بعضاً، وترتبط بأجزاء أو مواضع معينة من الجسم، ويتعامل معها الكائن الحي في فترات متقاربة حتى تظل مشبعة، ويستعد لها الكائن الحي بطريقة إرادية.
- حاجات الأمن على أنها تتمثل في رغبة الفرد في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان
- حاجات الحب والانتماء في رغبة الفرد في الانتماء والارتباط بالأفراد الآخرين والقبول من جانب الأقران.
- حاجات تقدير الذات في الرغبة في تقدير الذات وتقدير الآخرين له.
- حاجات تحقيق الذات في رغبة الفرد في تحقيق طاقاته وإمكاناته الكامنة مشيرا في هذا الصدد

إلى أن يكون الفرد ما يستطيع أن يكون.

السلوك العدواني:

العدوان سلوك مقصود يستهدف إلحاق الضرر أو الأذى بالغير، وقد ينتج عن العدوان أذى يصيب إنساناً أو حيواناً كما قد ينتج عنه تحطيم للأشياء أو الممتلكات، ويكون الدافع وراء العـــدوان دافعاً ذاتياً، وغالباً يظهر السلوك العدواني لدى جميع الأطفال وبدرجات متفاوتة. ورغم أن ظهـــور السلوك العدواني لدى الإنسان يعد دليلاً على أنه لم ينضج بعد بالدرجة الكافية التي تجعله ينجح في تنمية الضبط الداخلي اللازم للتوافق المقبول مع نظم المجتمع وأعرافه وقيمه، وانه عجز عن تحقيق التكيف والمواءمة المطلوبة للعيش في المجتمع وانه لم يتعلم بالدرجة الكافية أنماط السلوك اللازمة لتحقيق مثل هذا التكيف والتوافق. وقد يكون ظهور السلوك العدواني راجعاً إلى عدم اكتمال النضج العقلي والانفعالي لدى من يأتي بهذا السلوك (السيد وآخرون، 1990).

لذلك فإن السلوك العدواني من طفل صغير على غيره من الأطفال واتجاه المحيطين به من أفراد الأسرة، يأخذ في التضاؤل والانطفاء كلما كبر الطفل وتوفر له المزيد من فرص النمـــو فـــي جوانب شخصيته المختلفة في النواحي الجسمية حين يكسب قدراً من الثقة في قدراته العقلية، حيث يتوافر له المزيد من فرص النمو ولوظائفه العقلية في الإدراك والتفكير والتخيل وكلما توافر له مزيدٌ من فرص النمو الانفعالي فأصبح أكثر اتزاناً واستقراراً في انفعالاته (ملحم، 2010).

وهكذا يمكن القول بأن خطورة السلوك العدواني ترجع إلى أنه سلوك يؤدي إلى الصدام مع الآخرين، فهو لا يعترف برغبات الآخرين ولا بحقوقهم، ولذلك فإنه سلوك يدل على سوء التكيف.

النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

تعددت النظريات المفسرة للسلوك العدواني نتيجة لتعدد أشكال العدوان ودوافعه، وفيما يلي عرض لبعض هذه النظريات:

النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون من أمثال (جون واطسون) أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تمّ تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض إلى الموقف المحبط. وانطلق السلوكيون إلى مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية (جون واطسون) حيث أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم غير السوي وإعادة بناء نموذج تعلم سوي (آل سعود، 2005).

نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتبر باندروا هو المؤسس الحقيقي لنظرية التعلم الاجتماعي في العدوان حيث تقوم هذه النظرية على ثلاثة أبعاد رئيسة: (الضيدان، 2007)

أ- نشأة جذور العدوان بأسلوب التعلم والملاحظة والتقليد.

ب- الدافع الخارجي المحرض على العدوان.

ج- تعزيز العدوان.

ويؤكد باندورا وهوستون على أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد وهناك ثلاثة مصادر يتعلم منها الطفل بالملاحظة هذا السلوك وهو التأثير الأسري وتأثير الأقـران وتأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون. كما يشير كلٌ من هوستون وباندورا إلى أن الأطفال يكتـسبون نماذج السلوك التي تتسم بالعدوان من خلال ملاحظة أعمال الكبار العدوانية بمعنـى أن الأطفـال يتعلمون الأعمال العدوانية عن طريق تقليد سلوك الكبار (المطيري، 2006).

وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني لا يتشكل فقـط بواسـاطة التقليـد والملاحظة، ولكن أيضاً بوجود التعزيز وأن تعلم العدوان عملية يغلب عليها الجزاء أو المكافأة التي تؤدي دوراً مهماً في اختيار الاستجابة بالعدوان وتعزيزها حتى تصبح عادة يلجأ إليها الفـرد فـي أغلب مواقف الإحباط، وقد يكون التعزيز خارجياً مادياً مثل إشباع العدوان لدافع محبط أو مكافـأة محسوسة أو إزالة مثير غير مرغوب فيه أو تعزيز معنوي مثل ملاحظـة مكافـأة أخـرين علـى عدوانهم على تقدير الذات (الفسفوس، 2006).

نظرية التحليل النفسي للعدوان:

ينظر مكدوجل والذي يعد أول مؤيدي هذه النظرية إلى العدوان على أنه غريـزة فطريـة ويعرفه بغريزة المقاتلة حيث يكون الغضب هو الانفعال الذي يكمن وراءها، ولقد افترض فرويد أن اعتداءات الإنسان على نفسه أو على غيره سلوك فطري غير متعلم تدفعه إليه عوامل في تكوينـه الفسيولوجي لتصريف العلاقة العدائية التي تنشأ داخل الإنسان عن غريزة العدوان وتلح في طلـب الإشباع ويعتبر فرويد من مؤسسي هذه النظرية، فالنموذج الذي يقدمه فرويد هو خفض التوتر، حيث ينشط سلوك الفرد بفعل المهيجات الداخلية وتجهز عندما يتخذ إجراءً مناسباً من شأنه أن يزيـد أو

يخفض المهيج (شناق، 2000). ويرى فرويد أن البشر كائنات بيولوجية دافعهم الرئيس هو إشباع حاجات الجسد، والإنسان مخلوق موجه نحو اللذة تدفعه نفس الغرائز التي تدفع الحيوانـــات، ولقــد اعتبر فرويد غرائز الحياة (أهمها عنده الجنس) وغرائز الموت (أهمها عنده العدوان) هي التي تسر الحياة.

وبالنسبة لغرائز الموت يؤكد فرويد على أنها وراء مظاهر القوة والعدوان والانتحار والقتال لذا اعتبر غرائز الموت غرائز فطرية لها أهمية مساوية لغرائز الحياة من حيث تحديــد الــسلوك الفردي حيث يعتقد فرويد أن لكل شخص رغبة لا شعورية في الموت. ولقد ألحق فرويد العــدوان بأنه يبدو كأحد الغرائز والدوافع التي تضمنت نظام اللا شعور والتي أطلق عليها الهو. وفي بدايــة الأمر أدرك فرويد أن العدوان يكون موجهاً إلى حد كبير إلى الخارج ثم أدرك بعد ذلك أن العدوان يكون موجهاً على نحو متزايد إلى الداخل منتهياً عند أقصى مدى إلى المــوت (الهمــشري وعبــد الجواد، 2000).

النظرية البيولوجية:

تهتم هذه النظرية بالعوامل البولوجية في الكائن الحــي كالــصبغيات والجينــات الجنــسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللا مركزي والغدد الــصماء والتــأثيرات البيوكيميائيــة والأنشطة الكهربائية في المخ التي تسهم في ظهور السلوك العدواني، فقد أوضح علماء من أمثــال مارك ومساير إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ هي الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان، ولقد أمكن بناءً على ذلك إجراء جراحات استئــصال بعــض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى الهدوء. أما عن

العلاقة بين الهرمونات والعدوانية فقد اتضح أن عدوانية الذكور لها مكان بيولوجي مرتبط بهرمون جنس الذكورة، ومن ثم أشار جاكلين إلى أن الذكور بوجه عام أكثر عدوانية من الإناث وذلك للدور الذي يلعبه هرمون الذكورة في علاقته بالعدوان، كما توصل أيضاً إلى حقيقة مهمة أن الإناث تستطيع أن تكون أكثر عدواناً من الذكور بواساطة تعديل هرمون الذكري لديهم في فترة البلوغ (الضيدان، 2007).

نظرية العدوان الانفعالي:

هي من النظريات المعرفية وترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعاً حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعاً في إيذاء الآخرين، بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحون أنهم أقوياء وذوو أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزياً مرضياً، ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة، فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني إن هذا العنف يعززه عدد من الدوافع والأسباب، وأحد هذه الدوافع أن هؤلاء العدوانيين يريدون أن يبينوا للعالم وربما لأنفسهم أنهم أقوياء، ولابّد أن يحظوا بالأهمية والانتباه، ومعظم أعمال العدوان الانفعالي تظهر بدون تفكير فالتركيز في هذه النظرية على العدوان غير المتسم نسبياً بالتفكير، ويعني هذا خط الأساس التي ترتكز عليها هذه النظرية ومن المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي، فالأشخاص الثائرون يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضاً بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية (مختار، 1990).

نظرية الإحباط:

يقدم (دولار وميلر) تفسيراً للسلوك العدواني من خلال نظريتهما التي قامت على فرض الإحباط – العدوان، وتفترض هذه النظرية أن السلوك العدواني هو دائماً نتيجة للإحباط، وان الإحباط دائماً يؤدي إلى شكل من أشكال العدوان، وفي أي وقت يحدث عمل عدواني يفترض أن يكون الإحباط هو الذي حرض عليه. كما تؤكد هذه النظرية على أن العدوان دافع غريزي داخلي لكن لا يتحرك بواسطة الغريزة كما بينت نظرية الغرائز، بل نتيجة تأثير عوامل خارجية ويؤكد (دولار وميلر) رائدا هذه النظرية أن السلوك العدواني نتيجة طبيعية للإحباط ولقد بيّنا أن الإنسان يستجيب للإحباط باستجابات كثيرة منها العدوان، وقد لا يتسببه بحسب الظروف التي يتم فيها الإحباط كما أن العدوان غالباً يحدث بدون إحباط مسبق، لذا فإن من الواضح أن الإحباط قد لا يؤدي بالضرورة إلى العدوان وهذا يتوقف على طبيعة الإحباط، فقد يؤدي إلى قمع السلوك العدواني خاصة إذا نظر الطفل إلى الإحباط على أنه عقاب للعدوان (الحميدي، 2004).

مظاهر السلوك العدواني:

تحددت مظاهر السلوك العدواني في العديد من النقاط الرئيسة، وفيما يلي تفصيل بذلك وعلى النحو الآتي: (الفسفوس، 2006)

1. يبدأ السلوك العدواني بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط ويصاحب ذلك مشاعر من الخجل والخوف.
2. تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة.

3. الاعتداء على الأقران انتقاماً أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.

4. الاعتداء على ممتلكات الغير والاحتفاظ بها أو إخفاؤها بمدة من الزمن بغرض الإزعاج.

5. يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء.

6. عدم القدرة على قبول التصحيح.

7. مشاكسة غيره وعدم الامتثال للتعليمات وعدم التعاون والترقب والحذر أو التهديد اللفظي وغير اللفظي.

8. سرعة الغضب والانفعال وسرعة الضجيج والامتعاض والغضب.

9. توجيه الشتائم والألفاظ النابية.

10. إحداث الفوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه.

11. الاحتكاكات بالمعلمين وعدم احترامهم والتهريج في الصف.

12. استخدام المفرقعات النارية سواء داخل المدرسة أم خارجها.

13. عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة المعلم أثناء الشرح.

أشكال العدوان:

يمكن تصنيف العدوان إلى أشكال مختلفة، وإن كان هناك تداخل بين بعضها بعضا أهمها:

يقسم العدوان من حيث الأسلوب إلى: (الضيدان، 2007) و (المطيري، 2006)

- **عدوان لفظي:** عندما يبدأ الطفل الكلام، فقد يظهر نزوعه نحو العنف بصورة الصياح أو القول والكلام، أو يرتبط السلوك العنيف مع القول البذيء الذي غالباً ما يشمل السباب أو الشتائم واستخدام كلمات أو جمل التهديد.

- **عدوان تعبيري إشاري:** يستخدم بعض الأطفال الإشارات مثل إخراج اللسان، أو حركة قبضة اليد على اليد الأخرى المنبسطة، وربما استخدام البصاق وغير ذلك.

- **عدوان جسدي:** يستفيد بعض الأطفال من قسوة أجسامهم وضخامتها في إلقاء أنفسهم أو صدم أنفسهم ببعض الأطفال ويستخدم البعض يديه كأدوات فاعلة في السلوك العدواني، وقد يكون للأظافر أو الأرجل أو الأسنان أدوار مفيدة للغاية في كسب المعركة .

- **المضايقة:** واحدة من صور العدوان التي تؤدي في الغالب إلى شجار وتكون أحياناً عن طريق السخرية والتقليل من الشأن.

ويقسم من حيث الوجهة إلى:

- **عدوان مباشر:** يقال للعدوان إنه مباشر إذا وجهه الطفل مباشرة إلى الشخص مصدر الإحباط وذلك باستخدام القوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية وغيرها.

- **عدوان غير مباشر:** ربما يفشل الطفل في توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفاً من العقاب أو نتيجة الإحساس بعدم الندّية، فيحوله إلى شخص آخر أو شيء آخر (صديق، خادم، ممتلكات) تربطه صلة بالمصدر الأصلي، أي ما يعرف بكبش الفداء. كما أن هذا العدوان قد

يكون كامناً، غالباً ما يحدث من قبل الأطفال الأذكياء، حيث يتصفون بحبهم للمعارضة وإيــذاء الآخرين سخريتهم منهم، أو تحريض الآخرين للقيام بأعمال غير مرغوبة اجتماعياً.

أما من حيث الضحية فيقسم إلى:

- **عدوان فــردي:** يوجهه الطفل مستهدفاً إيذاء شخص بالذات، طفلاً كان (كــصديقه أو أخيــه أو غيره) أو كبيراً (كالخادمة وغيرها).

- **عدوان جماعي:** يوجه الأطفال هذا العدوان ضد شخص أو أكثر من شخص مثل الطفل الغريب الذي يقترب من مجموعة من الأطفال المنهمكين في عمل ما عند رغبتهم في استبعاده، ويكون ذلك دون اتفاق سابق بينهم. وأحياناً يوجه العدوان الجمعي إلى الكبار أو ممتلكاتهم كمقاعدهم أو أدواتهم عقاباً.

- **عدوان نحو الذات:** إن العدوانية عند بعض الأطفال المضطربين سلوكياً قد توجه نحو الــذات، وتهدف إلى إيذاء النفس وإيقاع الأذى بها. وتتخذ صورة إيذاء النفس أشكالاً مختلفة، مثل تمزيق الطفل لملابسه أو كتبه أو كراسته، أو لطم الوجه أو شد شعره أو ضرب الــرأس بالحــائط أو السرير، أو جرح الجسم بالأظافر، أو عض الأصابع ، أو حرق أجزاء من الجسم أو كيها بالنار أو السجائر.

- **عدوان عشوائي:** قد يكون السلوك العدواني أهوجاً وطائشاً، ذا دوافع غامضة غيــر مفهومــة وأهدافه مشوشة وغير واضحة، وتصدر من الطفل نتيجة عدم شعوره بالخجل والإحساس بالذنب الذي ينطوي على أعراض سيكوباتية في شخصية الطفل. مثل الطفل الذي يقف أمام بيته مــثلاً

ويضرب كل من يمر عليه من الأطفال بلا سبب، وربما جرى خلف الطفل المعتدي عليه مسافة ليست قليلة، وقد يمزق ثيابه أو يأخذ ما معه، ويعود فيكرر هذا مع كل طفل يمر أمامه، وربما تحايل عليه الأطفال إما بالكلام أو بالبعد عن المكان الذي يقف فيه هذا الطفل.

الأسرة وتدعيم نزعة السلوك العدواني:

يكتسب الطفل الميل إلى العدوان من الأسرة بفعل العوامل التالية: (الهمشري وعبد الجواد، 2000)

- شعور الطفل منذ صغره بأنه غير مرغوب فيه من والديه، وانه يعيش في جو أسـري عـدائي بالنسبة لمعاملة والديه له.
- الظروف الاجتماعية البيتية التي يسودها شيء دائم بين الأبوين على مرأى ومسمع من الطفل. ويؤدي الآباء دوراً كبيراً في اكتساب الأطفال السلوك العدواني من خلال محاكاة أو تقليد الأبناء للاستجابات العدوانية التي تصدر عن الآباء فالطفل الذي يشاهد أباه يحطم الأشياء مـن حولـه عندما ينتابه الغضب يقوم بتقليد هذا السلوك.

القسم الثاني: الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات ذات الصلة في كل من تقدير الذات ودافعية الإنجاز والسلوك العدواني .

أولاً: الدراسات ذات العلاقة بتقدير الذات

في دراسة أجرتها سيف (1993) لبحث العلاقة بين الشعور بالأمن وتقدير الذات عند المراهقين. وقد تكونت عينة الدراسة من (468) طالبا من طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشعور بالامن وتقدير الذات . وأن هناك فرقا في تقدير الذات يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. حيث كان تقدير الذات أعلى لدى البالغين الذين لديهم شعور اعلى بالامن من الذين لديهم شعور أقل بالأمن. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للتفاعل بين متغيري الجنس والشعور بالأمن على تقدير الذات لصالح الذكور من ذوي الشعور بالأمن المرتفع.

وأجرى كل من بيش وروبينت ولارسون (Beach, Robinet, and Hkim- Larson, 1995دراسة حول العلاقة بين تقدير الذات ومهارات الحياة الاستقلالية والمستوى التعليمي للبالغين من ذوي الاعاقة البصرية. وتكونت عينة الدراسة من (36) معاقا بصريا من جنوب كندا. طبق الباحثون في دراستهم قائمة كوبر سميث لتقدير الذات ومقياس مستوى نشاط الكفيف (الاستقلالية، الصعوبة، الدافعية للتعلم) واستبانة لجمع المعلومات العامة. مستخدما طريقة برايل لتطبيق ادوات القياس على أفراد عينة الدراسة. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين تقدير الذات المرتفع

ومستوى الاعتماد الأقل على الاخرين في أداء مهارات الحياة اليومية. وكذلك وجود علاقة بين تقدير الذات المرتفع والمستوى التعليمي الذي حصل عليه الفرد.

دراسة **كامل (2003)** هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والقلق الأجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع من ناحية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في تقدير الذات والقلق الأجتماعي من ناحية أخرى، وقد اشتملت عينة الدراسة على (100) طفل من الذكور والإناث، وتضمنت أدوات الدراسة مقاييس تقدير الذات للأطفال والقلق الأجتماعي للأطفال. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والقلق الأجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع من الجنسين، كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق بين الذكور والإناث فى مستوى القلق الأجتماعي وذلك لصالح الإناث، أما الذكور كانوا أكثر تقديراً لذواتهم من الإناث.

كما قام ريزونر (Reasoner, 2003) بمراجعة للأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال تقدير الذات بتكليف من المجلس الوطني لتقدير الذات (National association for self esteam, 2005) ولخص نتائج الدراسات التي بحثت في العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي على النحو التالي:

- إن تقدير الذات هو نتيجة للتحصيل الأكاديمي. ومع ذلك أقر ريزونر بضرورة وجود مستوى معين من تقدير الذات حتى يستطيع الطالب تحقيق النجاح الأكاديمي.
- إن تقدير الذات والنجاح الأكاديمي يسيران معا يدا بيد ويغذيان بعضهما، وعندما يرتفع مستوى تقدير الذات يرتفع التحصيل. وعندما ينخفض تقدير الذات ينخفض التحصيل.

- يمكن تحسين تقدير الذات بوساطة التعليمات المباشرة والتي يمكن أن تؤدي الى تحسين مستوى التحصيل الدراسي.
- إن المشاعر الإيجابية نحو الذات من العوامل المهمة للنجاح المدرسي. وإن النجاح المدرسي والتغيب والرسوب تتأثر جميعها ببرامج تقدير الذات الناجحة المقدمة في المدرسة.

كذلك أجرى **شقفة (2008)** دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والمشاركة السياسية لدى طلبة الجامعة في ظل متغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من طلبة منطقة رفح التعليمية في جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة بواقع (240) طالباً وطالبة، وقامت الدراسة باستخدام اختبار تقدير الذات لدى طلبة الجامعة، واختبار المشاركة السياسية اللذين تم تطويرهما من قبل الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والمشاركة السياسية لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة السياسية تعزى إلى تقدير الذات (منخفض، مرتفع)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة السياسية تعزى إلى جنس الطلبة (ذكور، إناث) لصالح الطلبة الذكور، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة السياسية تعزى إلى المستوى الاقتصادي للطلبة منخفض، متوسط، مرتفع) فأصحاب المستوى الإقتصادي المرتفع هم الأكثر مشاركة سياسيًا من المتوسط والمنخفض، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات، وأخيراً أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى إلى للمستوى الاقتصادي للطلبة (منخفض، متوسط، مرتفع) حيث وأن مرتفعي

المستوى الاقتصادي والاجتماعي هم أكثر تقديراً لذواتهم من متوسطي ومنخفضي المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

أما دراسة **بلكيلاني (2008)** فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة في مدينة أوسلو في النرويج، وتكونت عينة الدراسة من (110) أشخاص من الذكور والإناث من الجاليات العربية المقيمة في أوسلو، بواقع (60) ذكور و (50) إناث، وتراوحت أعمارهم بين (20–50) سنة، وقام الباحث بتطوير مقياس لتقدير الذات احتوى على (30) فقرة، ومقياس لقلق المستقبل احتوى على (40) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين متغيري الدراسة هي علاقة تبادلية أي ليست علاقة متغير مستقل بمتغير تابع إنما يتبادلان الموقع، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة لديهم تقدير عالٍ لذواتهم، كما أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يعانون من قلق المستقبل، وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات وقلق المستقبل.

في حين جاءت دراسة **أبو غزال وجرادات (2009)** بهدف بحث علاقة أنماط التعلق بتقدير الذات والشعور بالوحدة، وتكونت عينة الدراسة من (625) طالباً وطالبة من جميع كليات جامعة اليرموك، واستخدمت الدراسة مقياس أنماط التعلق ومقياس تقدير الذات ومقياس الشعور بالوحدة. وأظهرت نتائج الدراسة أن كلاً من نمطي التعلق القلق والآمن قد ارتبطا بشكل دال إحصائياً بتقدير الذات والشعور بالوحدة، ولم تظهر النتائج وجود علاقة دالة بين نمط التعلق التجنبي وتقدير الذات، ولا بين هذا النمط من التعلق والشعور بالوحدة. كذلك أظهرت النتائح أن كلاً من نمطي التعلق القلق

والآمن قد أسهما بشكل دال في التنبؤ بتقدير الذات والشعور بالوحدة، إضافة إلى ذلك فقد تبين أن نمط التعلق الآمن هو أكثر أنماط التعلق شيوعاً.

أما دراسة **مناصرة (2010)** والتي هدفت إلى التعرف على تقدير الذات ودرجة الاكتئاب ودراسة العلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة. وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة موزعين على الصفوف الثانوية الثلاثة: الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة في المدارس الثانوية التابعة لمجلس إكسال المحلي في مدينة الناصرة. وقام الباحث بتطوير مقياس لكل من تقدير الذات والاكتئاب بناءً على المقاييس المعتمدة محلياً وعالمياً لهذين المتغيرين. وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى تقدير الذات كان مرتفعاً نوعاً ما لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة، وأن مستوى الاكتئاب كان منخفضاً نوعاً ما طبقاً لتقديرات عينة الدراسة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات ومستوى الاكتئاب لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة تعزى إلى متغير الجنس.

ثانياً: الدراسات ذات العلاقة بدافعية الإنجاز:

اجرى حسن (1989) دراسة هدفت الى التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في دافعية الإنجاز وعلاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي. وتألفت عينته الدراسية من 132 طالبا وطالبة جامعيين (72 ذكور و60 اناث) من جامعة المنيا في مصر وطبق الباحث اختبارات تم اعدادها خصيصا لهذا الغرض. وقد أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في مستوى دافعية الإنجاز. فيما لم تكشف النتائج عن وجود علاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الاكاديمي لدى المجموعتين من الذكور والإناث.

وأجرى الطواب (1990) دراسة هدفت الى الكشف عن العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز والذكاء والتحصيل الدراسي عند طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة. وتكونت عينة الدراسة من (60 طالبا) و(80 طالبة) واستخدم الباحث مقياس هيرماتز . حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا في مستوى التحصيل يعزى الى دافعية الإنجاز. وأن الطلبة الذين لديهم دافعية انجاز مرتفعة كانوا اكثر تحصيلا بعكس أولئك الذين لديهم دافعية إنجاز متدنية.

وأجرت قطامي (1991) دراسة هدفت الى تقصي أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الاكاديمي على واقع الإنجاز لطلبة التوجيهية العامة في المجالين العلمي والأدبي وتكونت عينة الدراسة من (709) مفحوصين. واستخدمت الباحثة مقياس موقع الضبط ودافع الإنجاز. وقد أشارت نتائج الدراسة الى:

- وجود أثر لمتغير الجنس على دافع الإنجاز لصالح الذكور. وعزت ذلك إلى التنشئة الاجتماعية للذكور التي تختلف عن تنشئة الإناث
- وجود اثر لموقع الضبط على دافع الإنجاز لصالح ذوي الضبط الداخلي.
- وجود علاقة بين التحصيل العلمي للطلبة ودافعية الإنجاز
- وجود أثر لتفاعل متغير الجنس ومتغير الضبط على دافع الإنجاز.

وقام النجداوي (1991) بدراسة لتحديد اثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمية ودوافع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (3009 طلاب من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في العاصمة عمان. تم اختيارهم بشكل عشوائي. واستخدم الباحث في دراسته اربعة مقاييس أساسية هي:

- مقياس دافع الإنجاز
- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي
- مقياس مواقع الضبط
- مقياس الدوافع المدرسية

كما استخدم الباحث تحليل التباين ومعامل الانحدار المتعدد وذلك بإيجاد انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة. وقد استخدم الباحث الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط كمتغيرات مستقلة. والدافعية المدرسية كمتغير تابع. وخلصت الدراسة الى النتائج التالية:

- إن مستوى أداء الطلبة على مقياس الدوافع المدرسية يزداد بزيادة مستوى مفهوم الذات الأكاديمي .
- إن مستوى أداء الطلبة على مقياس الدوافع المدرسية يزداد بزيادة مستوى دافع الإنجاز لديهم .
- إن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بدوافع مدرسية عالية مقارنة بالافراد ذوي الضبط الخارجي

وفي دراسة لقطامي (1993) حول استقصاء أثر عامل الجنس ومستوى الإنجاز (عال، متدن) في الدافعية للتعلم في المواقف الصفية والمدرسية عند طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. اشتملتت الدراسة على ثلاثة مقاييس تم تعديلها لتناسب البيئة الأردنية. وهي مقياس مستوى الإنجاز ومقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية. ومقياس الدافعية للتعلم . وبلغ أفراد عينة الدراسة (458) فردا موزعين الى (270) طالبا و (188) طالبة . وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر دال إحصائيا لمتغيرات الدراسة الثلاثة. وهي الجنس ومستوى الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي على دافعية التعلم.

في دراسة **مجممي (2006)** والتي هدفت إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية (كالتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية)، فقام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز ومقياس قلق الاختبار على عينة مكونة من (345) طالبًا من كلية المعلمين في جازان. وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين وفرقة الدراسة للطلاب المتقدمين، وذلك لصالح الطلاب المبتدئين.

أما في دراسة **الشيخ حسن (2000)** فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على استخدام معلمة المرحلة الابتدائية التأسيسية لبعض الأساليب المشجعة على دافعية التحصيل لدى التلاميذ في منطقة عجمان التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، كما هدفت إلى دراسة أثر كل من خبرة المعلمة ومؤهلها الدراسي وجنس التلاميذ الذين تدرسهم على مثل هذه الأساليب، وبلغ حجم عينة الدراسة (111) معلمة. وبينت النتائج أن غالبية المعلمات يستخدمن الأساليب المحفزة للدافعية دائما وغالبا في تعاملهن مع التلاميذ، كما كشفت النتائج عن وجود أثر دال للخبرة على الأساليب بصورة عامة وأيضا على الأساليب المرتبطة بالجانب الاجتماعي- المعرفي، واثر دال لعامل جنس التلاميذ على الأساليب المرتبطة باستثارة انتباههم، بينما لم تكشف النتائج عن وجود أثر دال لعامل المؤهل على أساليب تعزيز الدافعية.

وفي دراسة أجراها **فيرمر وزملاؤه (Vermeer, Boekaerts, & Seegers, 2000)** حول أثر كل من الدافعية والجنس في سلوك حل المسائل الحسابية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، قام الباحثون باختيار عينة مكونة من (160) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (11) و(12) سنة ينتمون إلى طبقة اجتماعية متوسطة الدخل، خضع المشاركون إلى إختبار القدرة المنطقية المجردة، وذلك من خلال مقياسين فرعيين معدلين لاختبار القدرة غير اللفظية، كما طبق

عليهم مقياس الدافعية واختبار حل المشكلات الذي تكون من (6) مشكلات حساب و(6) مشكلات تطبيق. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط متغير الدافعية بسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابي والتطبيقي، كما وجد تفاعل دال إحصائياً بين المتغيرين المستقلين (الدافعية والجنس) وارتباطهما بحل المشكلات، إذ أظهرت النتائج أن كفاءة الذكور كانت أعلى منها عند الإناث في حالة مشكلات التطبيق، في حين لم يكن أثر للجنس في حالة المشكلات الحسابية.

ثالثا: الدراسات ذات العلاقة بالسلوك العدواني

في دراسة **الحميدي (2004)** التي هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت هناك علاقة بين السلوك العدواني وأساليب المعاملة لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في دولة قطر، قامت الباحثة باستخدام مقياس السلوك العدواني ومقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد الباحثة، وقد توصلت من خلال هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: ازدياد السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في دولة قطر ممن يخبرون أساليب معاملة والدية سالبة عن نظرائهم ممن يخبرون أساليب معاملة والدية موجبة، وذلك في بعض أبعاد مقياس السلوك العدواني.

وفي دراسة **الإرياني (2005)** التي هدفت إلى الكشف عن انتشار متغيرات البحث الرئيسة (العدوان، والمشقة، والتفاؤل، والتشاؤم)، والكشف عن دلالة الفروق بين نساء العينة تبعاً لمتغيرات البحث المدروسة، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العدوان ومتغيرات البحث (مشقات الحياة الإيجابية– السلبية – التفاؤل والتشاؤم). اقتصرت الدراسة على عينة من النساء اليمنيات المقيمات في مدينة صنعاء من المتزوجات وغير المتزوجات، العاملات وغير العاملات، اللواتي تتراوح أعمارهن بين (25–40) سنة، وقد طبق الجانب الميداني منه على عينة ضمت (448) إمرأة

بلغ متوسط أعمارهن (29.54) بإنحراف معياري قدره (4.03). وقد استخدمت الباحثة كلاً من مقاييس السلوك العدواني لدى المرأة اليمنية، ومقياس المشقة كما تدركها المرأة اليمنية، ومقياسي التفاؤل والتشاؤم. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن (70.8%) من العينة تقع درجات سلوكهن العدواني ضمن المستوى المتوسط، و (73%) من العينة تقع درجات المشقة السلبية لديهن ضمن المستوى المتوسط، وكان (89.7%) من العينة تقع درجات مشقتهن السلبية ضمن المستوى المتوسط أيضاً و (71.9%) من العينة تقع درجات تفاؤلهن ضمن المتوسط كما وجد أن (69.8%) من العينة تقع درجات تشاؤمهن ضمن المستوى المتوسط. كما لم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين العازبات وغير العازبات و بين العاملات وغير العاملات من نساء العينة تبعاً لمستواهن التعليمي في درجات سلوكهن العدواني.

أما دراسة **عيسى (2005)** فقد هدفت الدراسة إلى توضيح طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني وعدم إشباع الأسرة لحاجات المراهق النفسية، وأثر كل من متغيرات الجنس للذكور والإناث، والحضريين والريفيين على ذلك. وقد قام الباحث بتطبيق مقياسي: إشباع الحاجات النفسية، والسلوك العدواني على عينة قدرها: 102 مراهق شملت الذكور والإناث، والحضر والريف، والذين هم موزعون على ستة (6) إكماليات من مدينة ورقلة. وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إرتباطية بين عدم إشباع الحاجات النفسية وظهور السلوك العدواني عند المراهق، كما أوضحت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين الذكور والإناث غير المشبعين لحاجاتهم النفسية، وأخيراً أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين الحضريين والريفيين غير المشبعين لحاجاتهم النفسية.

رابعاً:الدراسات ذات العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني

في دراسة **بورديت وجينسون (Burdet & Jenson, 1983)** التي هدفت إلى فحص العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى عينة من الأطفـــال مكونة من (229) طفلاً، منهم (116) ذكراً و (113) أنثى تتراوح أعمارهم بين (8 - 12 سنة)، فقد بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال، كذلك أوضحت النتائج أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث، كما أظهرت النتائج أيضاً أن هناك فروقاً دالة في مستوى السلوك العدواني لدى أفراد العينة من الجنسين وفقاً للعمر الزمني، وكانت الفروق لصالح الأطفال الأكبر سناً.

كما هدفت دراسة **جون (John, 1986)** إلى الكشف عن علاقة كل من تقدير الذات والتفاعل الاجتماعي مع الأقران بالسلوك العدواني لدى الأطفال، وقد تكونت عينة الدراسة من (20 طفلاً) لديهم سلوك عدواني، و(18 طفلاً) ليس لديهم سلوك عدواني، وكان جميع أفراد العينة ممن يدرسون في الصفين الرابع والخامس الابتدائي، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الرفض الاجتماعي من الأقران والسلوك العدواني لدى الأطفال.

ودراسة **خليل (2006)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين درجة السلوك العدواني ودرجة كل من تقدير الذات، وتوكيد الذات، بالنسبة (الجنس/التخصص/حجم الأسرة) وقد تكونت عينة الدراسة من (400) طالبٍ وطالب، (200) طالب، (200) طالبة، وقد تم أخذها من ثماني مدارس بطريقة عشوائية من مدارس محافظة غزة للعام الدراسي 2004-2005م ، وقد صمم الباحث ثلاثة مقاييس هي مقياس السلوك العدواني، مقياس تقدير الذات، مقياس توكيد الذات، وقد أسفرت نتائج

الدراسة عن أنه توجد علاقة عكسية سالبة بين الدرجة الكلية للسلوك العدواني ودرجة كل من تقدير الذات وتوكيد الذات، كما أسفرت عن وجود علاقة عكسية سالبة بين درجة العدوان على الذات ودرجة كل من تقدير الذات وتوكيد الذات، كما توجد علاقة عكسية سالبة بين درجة العدوان على الآخرين ودرجة توكيد الذات، توجد علاقة طردية موجبة بين درجة تقدير الذات ودرجة توكيد الذات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للسلوك العدواني، ودرجة العدوان على الآخرين، ودرجة العدوان على الممتلكات وكانت لصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات ودرجة توكيد الذات وكانت هذه الفروق لصالح الذكور.

اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

اقتصرت الباحثة في دراستها الحالية على عرض بعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، وهي تلك الدراسات التي تناولت تقدير الذات ودافعية الإنجاز والسلوك العدواني. الا ان الباحثة لم تجد دراسات ذات صلة بكل من متغيرات الدراسة (تقدير الذات ودافعية الانجاز بالسلوك العدواني) وهو ما لم تتعرض له أي من الدراسات السابقة – بحسب علم الباحثة –

كا تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تطوير أدوات القياس لكل من تقدير الذات ودافعية الانجاز والسلوك العدواني بعد اطلاعها على الأدب التربوي في هذا المجال.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة المستخدم ومجتمع الدراسة وعينتها، كما يتضمن شرحاً لأدوات الدراسة وصدقها وثباتها، وتوضيحاً لإجراءات الدراسة والمعالجات الاحصائية المستخدمة على النحو التالي:

منهج الدراسة:

تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك عبر مراجعة الأدب النظري حول تقدير الذات ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بالسلوك العدواني من جهة، وإعداد أدوات للدراسة يقاس من خلالها العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة والبالغ عددهم 4000 طالبٍ وطالبة، خلال العام الدراسي 2010/2011.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس مدينة الناصرة بواقع 364 طالباً وطالبة، أي ما نسبته (9.1%) من مجتمع الدراسة. والجدول رقم (1) يوضح ذلك

جدول رقم (1)

توزيع افراد الدراسة حسب متغيري الجنس (ذكور، اناث) والصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	الذكور	183	%50.3	
	الاناث	181	%49.7	364
الصف الدراسي	السابع	108	%29.7	
	الثامن	139	%38.2	
	التاسع	117	%32.1	364

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة التي يمكن من خلالها تحديد مستوى تقدير الذات ودافعية الإنجاز وطبيعة السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة.

أولا: مقياس تقدير الذات:

قامت الباحثة ببناء مقياس تقدير الذات. (ملحق: 1) وقد تكون المقياس من 20 فقرة, بعد ألإطلاع على عدد من المقاييس وألأبحاث والدراسات التي تناولت تقدير الذات. وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في تحديد درجة تقدير الذات عند أفراد عينة الدراسة.

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بآلاطلاع على العديد من المراجع العلمية والدراسات وآلاطروحات الجامعية التي تناولت دراسة تقدير الذات. والتي تعتبر ذات صلة بمشكلة الدراسة:

(Rosenberg, 1975)، (Coopersmith, 2002) (الزراد، 2005)، (سعيد، 2006)، (ابو هندي، 2007)، (شيرد، 2008)، (سعفان، 2003)، (سلمان، 2007)، (الخرينج، 2007)، (المطيري، 2006). (شاهين، 2007)، (عبده، 1991)

وصف المقياس :

تكون مقياس تقدير الذات الذي قامت الباحثة بإعداده من 20 فقرة تتناول :

1- علاقة الفرد مع ألآخرين

2- كيف ينظر الآخرون إليه

3- مدى تقبلهم ورفضهم له .

4- موقف الفرد من قدراته العقلية

5- مدى صلاحيتها وقدرته على التكيف

6- حل المشكلات التي تواجهه

7- عكس الحالة المزاجية وألإنفعالية التي تسيطر عليه من فرح أو حزن أو تشاؤم

8- إلى أي مدى هو على وعي بمشاعره وسلوكاته السلبية أو ألإيجابية

وفيما يتعلق بتصحيح المقياس فقد تم الاعتماد على ميزان خماسي لتصحيح الأداة يتراوح ما بين: دائما (5)، وغالبا (4) واحيانا (3) ونادرا (2) ونادرا جدا (1) عند الإجابة عن فقرات الأداة ذات الاتجاه الايجابي ويتم عكس هذه القيم عند الإجابة عن الفقرات السلبية، وتتراوح الدرجة

الكلية على الأداء ما بين (20– 100) درجة، وتصف الدرجات المرتفعة مستوى مرتفعا من التكيف للطالب، في حين تصف الدرجات المنخفضة والتي تقترب من الدرجات الـدنيا مـن الأداء، إلـى مستوى منخفض من التكيف. وتم تقسيم الأداء على فقرات أداة الدراسة إلى ثلاثة مـستويات وفقـاً لمدى الفئة الذي يتراوح بين (1–5) على النحو الآتي:

1. المستوى المنخفض : وتتراوح درجاته بين (1– 2.33)
2. المستوى المتوسط : وتتراوح درجاته بين (2.34 – 3.67).
3. المستوى المرتفع : وتتراوح درجاته بين (3.68 – 5).

صدق المقياس:

لقد تحقق لهذا المقياس دلالات الصدق التالية:

ألصدق الظاهري:-

تم استخراج الصدق الظاهري لمقياس تقدير الذات بعرضه على عشرة محكمين من المختصين في التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية، وطلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة إلى البعد، ومدى وضوحها، ومدى سلامة صياغتها. كما هو موضح في الملحق رقم (2). واعتمدت الباحثة على أغلبية (80%) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة، وبناءً على هذه المعايير، تم حذف إحدى الفقرات وإضافة4 فقرات، ليصبح عدد فقرات المقياس 20 فقرة، بالإضافة إلى تعديل 3 عبارات تعديلاً لغوياً. كما في العبارة رقم (9)، أتمنى ان أكون متسامحا كما يبدو على الآخرين، إلى احب أن أكون متسامحا مع الآخرين.

ألصدق التمييزي:- معامل الإرتباط

تمّ استخراج معاملات الإرتباط بين فقرات المقياس مع الدرجة الكليّة في عينة تكونت من (30) فردا من خارج عينة الدراسة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات ، حيث إن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.432 – 0.851)، والجدول (2) يوضح ذلك

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الاداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الاداة
1	.432*	11	.471**
2	.851**	12	.724**
3	.700**	13	.745**
4	.497**	14	.683**
5	.493**	15	.584**
6	.556**	16	.713**
7	.439**	17	.607**
8	.716**	18	.694**
9	.753**	19	.533**
10	.533**	20	.649**

- مستوى دلالة $\alpha = 0.01$
- مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

ثبات أداة الدراسة:

تمّ التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس حسب معادلة كرونباخ ألفا، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكوّنة من 30 طالبا وطالبة من

خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الإتساق الداخلي للمقياس (,796) ويشير هذا المعامل إلى أن المقياس يتمتع بدلالة ثبات مرتفعة.

ثانيا: مقياس دافعية ألإنجاز :

قامت الباحثة ببناء مقياس دافعية الإنجاز. وقد تكون المقياس من 20 فقرة, بعد ألاطلاع على عدد من المقاييس وألأبحاث والدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز. وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في تحديد درجة دافعية الانجاز عند أفراد عينة الدراسة.

اشتمل مقياس دافعية الإنجاز على (20) فقرة تتناول مدى قدرة الفرد على أهمية العمل والحركة والنشاط وتحمل المسؤولية . ومدى رضاه عن أدائه الحالي، ومدى إحساسه بتميزه وتفرده عن ألآخرين وإلى أي مدى يسعى إلى تحقيق ذلك سواء أكان ذلك من خلال مواهبه المتميزة أم من خلال عمله المتقن. ومدى قدرته على استغلال الوقت وتنظيمه

وفيما يتعلق بتصحيح المقياس فقد تم الاعتماد على ميزان خماسي لتصحيح الأداة يتراوح ما بين: دائما (5) غالبا (4) احيانا (3) نادرا (2) نادرا جدا (1) عند الإجابة عن فقرات الأداة ذات الاتجاه الإيجابي ويتم عكس هذه القيم عند الإجابة عن الفقرات السلبية، وتتراوح الدرجة الكلية على الأداء ما بين (20– 100) درجة، وتصف الدرجات المرتفعة مستوى مرتفعا من دافعية الإنجاز لدى الطالب، في حين تصف الدرجات المنخفضة والتي تقترب من الدرجات الدنيا من الأداء، مستوى منخفضاً من الإنجاز. وتم تقسيم الأداء على فقرات أداة الدراسة إلى ثلاثة مستويات وفقاً لمدى الفئة الذي يتراوح بين (1–5) على النحو الآتي:

1. المستوى المنخفض : وتتراوح درجاته بين (1− 2.33)

2. المستوى المتوسط : وتتراوح درجاته بين (21.34 − 3.67).

3. المستوى المرتفع : وتتراوح درجاته بين (3.68 − 5).

صدق المقياس:

لقد تحقق لهذا المقياس دلالات الصدق التالية:

ألصدق الظاهري:−

تم استخراج الصدق الظاهري لمقياس دافعية الإنجاز بعرضه على عشرة محكمين من المختصين في التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية، وطلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة إلى البعد، ومدى وضوحها، ومدى سلامة صياغتها. واعتمدت الباحثة على أغلبية (80%) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة، وبناءً على هذه المعايير، حيث تم حذف بعض الفقرات التي لا تتسم بوضوح الصياغة اللغوية واستبدلت بفقرات اكثر وضوحا ليصبح عدد فقرات المقياس 20 فقرة، كما هو موضح في الملحق رقم (3).

ألصدق التمييزي:− معامل الإرتباط

كما تمّ استخراج معاملات الإرتباط بين فقرات المقياس مع الدرجة الكليّة في عينة تكونت من (30) فردا من خارج عينة الدراسة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات ، حيث إن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة

معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الاداة ككل ما بين (0.369 – 0.715)، والجدول (3) يوضح ذلك

جدول رقم (3)
معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الاداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الاداة
1	.380*	11	.715**
2	.445**	12	.570**
3	.434**	13	.650**
4	.579**	14	.605**
5	.385*	15	.501**
6	.387*	16	.617**
7	.369*	17	.609**
8	.522**	18	.672**
9	.535**	19	.629**
10	.449**	20	.502**

- ** مستوى دلالة $\alpha = 0.01$
- * مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة:

تمّ التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب الإتساق الداخلي لفقرات المقياس حسب معادلة كرونباخ ألفا، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكوّنة من 30 طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الإتساق الداخلي للمقياس (0.811) ويشير هذا المعامل إلى أن المقياس يتمتع بدلالة ثبات مرتفعة.

ثالثا: مقياس السلوك العدواني :

قامت الباحثة ببناء مقياس السلوك العدواني وقد تكون المقياس من (30) فقرة, بعد ألإطلاع على عدد من المقاييس وألأبحاث والدراسات التي تناولت العدوان.

تكوّن مقياس السلوك العدواني بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعـــاد، يضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة، لبيان مدى تطابق الفقرة مع قناعاته الشخصية باعتقاده عـــن قدراته الذاتية، على سلّم من خمس درجات هي: (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، نـــادرا جـــدا). ويـــتمّ تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) للدرجات المذكورة سابقاً بالترتيب حين يكون إتجاه الفقرة ايجابياً، ويتم عكس الأوزان حين يكون إتجاه الفقرة سالباً. لذلك تتراوح الدرجة على كل بعد على النحو التالي:

- **العدوان على الاخرين:** وعدد فقراته (10) وهي الفقرات(1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10) وتتراوح الدرجة الكلية على هذا البعد بين (10 – 50).
- **العدوان اللفظي:** وعدد فقراته (10) وهي الفقرات (11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20) وتتراوح الدرجة الكلية على هذا البعد بين (10 – 50).
- **العدوان الأدائي:** وعدد فقراته (10) وهي الفقرات (21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30) ، وتتراوح الدرجة الكلية على هذا البعد بين (10 – 50).

صدق المقياس:

لقد تحقق لهذا المقياس دلالات الصدق التالية:

1. ألصدق الظاهري:

تم استخراج الصدق الظاهري لمقياس السلوك العدواني بعرضه على عشرة محكمين من المختصين في التربية وعلم النفس في الجامعات الاردنية، وطلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة إلى البعد، ومدى وضوح الفقرة، ومدى سلامة صياغة الفقرة، كما هو موضح في الملحق رقم (3). واعتمدت الباحثة على أغلبية (80%) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة، وبناءً على هذه المعايير تم تعديل ست فقرات تعديلاً لغوياً، كما في العبارة رقم(4) في بعد العدوان على الاخرين "اضرب زملائي اثناء اللعب" إلى " اميل الى الخشونة مع زملائي اثناء اللعب".

2. **الصدق البناء التمييزي:**

تم استخراج مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية له. (جدول: 4).

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.898**	.706**	11	.719**	.693**	21	.808**	.649**
2	.513**	.461**	12	.775**	.680**	22	.847**	.734**
3	.529**	.325	13	.717**	.575**	23	.756**	.683**
4	.863**	.729**	14	.738**	.670**	24	.663**	.513**
5	.710**	.745**	15	.501**	.425*	25	.739**	.764**
6	.664**	.479**	16	.764**	.781**	26	.719**	.560**
7	.733**	.461**	17	.715**	.755**	27	.834**	.706**
8	.667**	.582**	18	.530**	.345*	28	.718**	.581**
9	.734**	.596**	19	.897**	.856**	29	.797**	.721**
10	.769**	.687**	20	.749**	.573**	30	.803**	.728**

– مستوى دلالة α = 0.01

– مستوى دلالة α = 0.05

ثبات المقياس :

تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) للمقياس ككل باستخدام علامات المفحوصين على كل بعد من أبعاد المقياس، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.781) وهو معامل مناسب لأغراض الدراسة الحالية. (ألجدول:5).

جدول (5)

معامل ثبات كل مجال بالدرجه الكليه لمقياس السلوك العدواني

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
العدوان على الاخرين	10	0.740
العدوان اللفظي	10	0.752
العدوان الادائي	10	0.723
ألمقياس ككل	30	0.781

وفيما يتعلق بتصحيح المقياس فقد تم الاعتماد على ميزان خماسي لتصحيح الأداة يتراوح ما بين: دائما (5)، غالبا (4) احيانا (3) نادرا (2) نادرا جدا (1) عند الإجابة عن فقرات الأداة ذات الاتجاه الايجابي ويتم عكس هذه القيم عند الإجابة عن الفقرات السلبية، وتتراوح الدرجة الكلية على الأداء ما بين (30– 150) درجة، وتصف الدرجات المرتفعة مستوى مرتفعة من السلوك العدواني، في حين تصف الدرجات المنخفضة والتي تقترب من الدرجات الدنيا من الأداء، إلى مستوى منخفض من السلوك. وتم تقسيم الأداء على فقرات أداة الدراسة إلى ثلاث مستويات وفقاً لمدى الفئة الذي يتراوح بين (1–5) على النحو الآتي:

1. المستوى المنخفض : وتتراوح درجاته بين (1– 2.33)

2. المستوى المتوسط : وتتراوح درجاته بين (2.34 – 3.67).

3. المستوى المرتفع : وتتراوح درجاته بين (3.68 – 5).

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الاجراءات التالية بغرض تحقيق أهداف الدراسة:

1. الإطلاع على الأدب التربوي.
2. تطوير أدوات الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، مقياس تقدير الذات المكون من (20) فقرة، ومقياس السلوك العدواني المكون من (30) فقرة، ومقياس دافعية الإنجاز المكون من (20) فقرة.
3. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الجامعة التي تدرس فيها وذلك من أجل تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة.
4. جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة تمهيداً لإفراغها في جهاز الحاسوب من أجل تحليلها ببرنامج التحليل الإحصائي SPSS.
5. مناقشة النتائج التي تم الحصول عليها وعرض أبرز التوصيات.

متغيرات الدراسة:

- الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى).
- الصف الدراسي وله ثلاثة مستويات: (سابع ،ثامن،تاسع).
- تقدير الذات وله ثلاثة مستويات (منخفض ، متوسط ، مرتفع)
- دافعية الانجاز وله ثلاثة مستويات (منخفض ، متوسط ، مرتفع)
- السلوك العدواني وله ثلاثة مستويات (منخفض ، متوسط ، مرتفع)

المعالجة الاحصائية:

استخدمت الباحثة حزمة البرنامج الاحصائي SPSS لتحليل البيانات الاحصائية التي تم جمعها :

- وللإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون.
- أما السؤال الثالث والسؤال الرابع فقد تم احتساب الاحصائي (V) (Hays, 1981) لاختبار الفروق بين معاملات الارتباط والذي يتبع توزيع كاي تربيع بدرجات حرية تساوي (ك − 1) حيث تمثل (ك) عدد معاملات الارتباط ويتم حساب قيمة (V) من القانون

$$V = \sum_{j=1}^{4} (n_j - 3)(Z_j - U)^2$$

وتحسب قيمة U من القانون التالي:

$$U = \frac{\sum_{j=1}^{4} (n_j - 3) Z_j}{\sum_{j=1}^{4} (n_j - 3)}$$

حيث تمثل الرموز (j) رقم المجموعة، (nj) عدد الأفراد في كل مجموعة، (zj) العلامة الفترية المقابلة لمعامل الارتباط .

الفصل الرابع

نـــتائج الدراســـة

الفصل الرابع

نـــتائج الدراســـة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وذلك لمعرفة طبيعة العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة.

الاجابة عن السؤال الاول:

"ما مستوى تقدير الذات ومستوى دافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم؟"

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة من وجهة نظرهم، وتم استخدام المعيار التالي في الحكم على مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة وهذا المعيار هو:

4. المستوى المنخفض : وتتراوح درجاته بين (1- 2.33)
5. المستوى المتوسط : وتتراوح درجاته بين (2.34 – 3.67).
6. المستوى المرتفع : وتتراوح درجاته بين (3.68 – 5).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير الذات ودافعية الانجاز ودرجة السلوك العدواني لدى افراد عينة الدراسة

المقياس	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة	المستوى
تقدير الذات	20	66.75	14.43	3.3375	متوسط
دافعية الانجاز	20	61.90	11.08	3.095	متوسط
السلوك العدواني	30	91.98	11.16	3.066	متوسط

من الجدول رقم (6) يتضح بأن المتوسط الحسابي لتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة من وجهة نظرهم بلغ (66.75) بانحراف معياري 14.43، وبالرجوع الى المعيار الذي استخدم في تحديد مستوى تقدير الذات، تبين انه يقع ضمن المستوى المتوسط، لذا فإن درجة تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة من وجهة نظرهم هي ضمن المستوى المتوسط.

أما درجة دافعية الإنجاز قد تم استخدام المعيار التالي في الحكم على مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة وهذا المعيار هو:

7. المستوى المنخفض : وتتراوح درجاته بين (1– 2.33)

8. المستوى المتوسط : وتتراوح درجاته بين (2.34 – 3.67).

9. المستوى المرتفع : وتتراوح درجاته بين (3.68 – 5).

كما يتضح من الجدول رقم (6) يتضح بأن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة من وجهة نظرهم بلغ (61.90) بانحراف معياري 11.08، وبالرجوع الى المعيار الذي استخدم لتحديد مستوى تقدير الذات، تبين أنه يقع ضمن المستوى المتوسط، لذا فإن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة من وجهة نظرهم هي ضمن المستوى المتوسط.

أما درجة السلوك قد تم استخدام المعيار التالي في الحكم على مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة وهذا المعيار هو:

10. المستوى المنخفض : وتتراوح درجاته بين (1– 2.33)

11. المستوى المتوسط : وتتراوح درجاته بين (2.34 – 3.67).

12. المستوى المرتفع : وتتراوح درجاته بين (3.68 – 5).

ومن الجدول رقم (6) يتضح بأن المتوسط الحسابي للسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة من وجهة نظرهم بلغ (91.98) بانحراف معياري 11.16، وبالرجوع الى المعيار الذي استخدم لتحديد مستوى السلوك العدواني، تبين أنه يقع ضمن المستوى المتوسط، لذا فان مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة من نظرهم هي ضمن المستوى المتوسط.

الاجابة عن السؤال الثاني:

"هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α=0.05 بين مستوى تقدير الذات ودافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الاعدادية؟"

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون حول العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مدينة الناصرة ويبين الجدول (7) نتائج السؤال

جدول (7)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات تقدير الذات ودافعية الانجاز ودرجات السلوك العدواني

مجالات مقياس تقدير الذات	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات الكلي	−0.40	0.01
دافعية الانجاز	0.49 −	0.001

يتضح من الجدول (7) بأن معاملات الارتباط بين تقدير الذات والدرجة الكلية للسلوك العدواني بلغت (−0.40) بين تقدير الذات والسلوك العدواني، حيث إن جميع هذه القيم كانت دالة عند مستوى 0.05 فاقل لذا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى α = 05 . 0 بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مدينة الناصرة.

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين دافعية الانجاز و السلوك العدواني .

ويتضح من الجدول (7) بان معاملات الارتباط بين دافعية الانجاز والدرجة الكلية للسلوك

العدواني بلغت (−0.49) بين الدافعية للإنجاز السلوك العدواني، حيث إن جميع هذه القيم كانت دالة عند مستوى 0.05 فاقل لذا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى α=0.05 بين دافعية الإنجاز والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة.

الاجابة عن السؤال الثالث:

" هل تختلف العلاقة بين مستوى تقدير الذات وكل مستوى دافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني باختلاف الجنس (ذكور، اناث)؟"

للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (z) لدلالة الفروق بين معاملات الارتباط والتي تتضح نتائجة في الجدول (8).

جدول (8)

نتائج التحليل المتعلقة بمعاملات الارتباط بين مستوى تقدير الذات وكل من مستوى دافعية الانجاز والسلوك العدواني تبعا لمتغير الجنس

الجنس	معامل الارتباط		(z)		الدلالة		درجات الحرية	
	تقدير الذات	دافعية الانجاز	تقدير الذات	دافعية الانجاز	تقدير الذات	دافعية الانجاز	تقدير الذات	دافعية الانجاز
الذكور	0.44−	−0.51	0.84	0.57	0.28	0.20	1	1
الاناث	0.36−	0.46−						

من الجدول (8) يتضح بأن قيمة اختبار كاي تربيع لدلالة الفروق بين معاملات الارتباط بين تقدير الذات والسلوك العدوان تبعا لمتغير الجنس قد بلغت 0.84 وبمستوى دلالة 0.28 وهذا يـــشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة بين معاملات الارتباط تبعا لمتغيرالجنس. كما تبين قيمـــة اختبـــار كاي تربيع لدلالة الفروق بين معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز والسلوك العدوان تبعا لمتغيـــر

الجنس قد بلغت 0.57 وبمستوى دلالة 0.20 وهذا يشير الى عدم وجود فـروق ذات دلالـة بـين معاملات الارتباط تبعاً لمتغير الجنس.

الاجابة عن السؤال الرابع:

" هل تختلف العلاقة بين مستوى تقدير الذات وكل مستوى دافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني باختلاف الصف الدراسي (سابع، ثامن ، تاسع)؟"

للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (V) لدلالة الفروق بـين معـاملات الارتبـاط لاجراء المقارنات المتعددة، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

نتائج التحليل المتعلقة بمعاملات الارتباط بين مستوى تقدير الذات وكل من مستوى دافعية الانجاز والسلوك العدواني تبعا لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	معامل الارتباط		(x2)		الدلالة		درجات الحرية	
	تقدير الذات	دافعية الانجاز	تقدير الذات	دافعية الانجاز	تقدير الذات	دافعية الانجاز	تقدير الذات	دافعية الانجاز
السابع	0.32−	0.35−	0.54	2.54	0.76	0.29	2	2
الثامن	0.35−	0.45−						
التاسع	0.41−	0.53−						

من الجدول (9) يتضح بأن قيمة اختبار كاي تربيع لدلالة الفروق بين معاملات الارتباط بين تقدير الذات والسلوك العدوان تبعا لمتغير الصف الدراسي قد بلغت 0.54 وبمستوى دلالة 0.76 وهذا يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة بين معاملات الارتباط تبعا لمتغير الصف الدراسي. كما تبين قيمة اختبار كاي تربيع لدلالة الفروق بين معاملات الارتباط بين دافعية الانجاز والسلوك العدوان تبعا لمتغير الصف الدراسي قد بلغت 2.54 وبمستوى دلالة 0.29 وهذا يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة بين معاملات الارتباط تبعا لمتغير الصف.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل الاستنتاجات والتوصيات التي تم التوصل إليها بعد أن قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة وتحليلها وعرض نتائجها، وتم الخروج بالاستنتاجات والتوصيات في هذا الفصل وفقاً لأسئلة الدراسة، وعلى النحو الآتي:

مناقشة نتيجة السؤال الأول ونصه:

"ما مستوى تقدير الذات ودافعية الإنجاز والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم؟".

أظهرت نتيجة السؤال الأول أن درجة تقدير الذات تقع ضمن المستوى المتوسط، لذا فان درجة تقدير تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة من وجهة نظرهم هي ضمن المستوى المتوسط. وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة بلكيلاني (2008) التي أظهرت أن أفراد عينة الدراسة لديهم تقدير عالٍ لذواتهم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحكم أن أفراد عينة الدراسة في بلكيلاني (2008) هم من الفئة العمرية الأكبر من (20–50) عاماً، وهذا يختلف مع واقع الدراسة الحالية التي تم تطبيقها على صغار السن من طلبة المدارس. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية إلى حد ما مع ما جاء في دراسة مناصرة (2010) والتي تم تطبيقها على نفس مجتمع الدراسة الخاص بالدراسة الحالية في مدينة الناصرة، حيث أظهرت نتائج دراسة مناصرة (2010) أن مستوى تقدير الذات كان مرتفعاً نوعاً ما لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة، وبنسبة

ارتفاع طفيف تقارب ما جاء في نتيجة السؤال الأول من الدراسة الحالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لإتجاهات أفراد عينة الدراسة في الإجابة عن نص السؤال.وأما مستوى دافعية الانجاز هي ضمن المستوى المتوسط. وبالمقارنة مع الدراسات السابقة التي تم عرضها لم تذهب أي منها إلى تحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، وبالتالي من غير الممكن مقارنة هذه النتيجة مع ما ورد في الدراسات السابقة. ويمكن تفسير النتيجة بأن مستوى دافعية الإنجاز ارتبط بمستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة الناصرة، إذ إن كلا المتغيرين حصلا على درجة متوسطة.اما مستوى السلوك العدواني هي ضمن أيضا ضمن المستوى المتوسط، حيث كانت المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس (العدوان على الآخرين، العدوان اللفظي، العدوان الأدائي) كافة تقع ضمن المستوى المتوسط. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة الإرياني (2005) التي أوضحت نتائجها أن متوسط درجات السلوك العدواني لأفراد عينة الدراسة يقع ضمن المستوى المتوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لاتجاهات أفراد عينة الدراسة في الإجابة عن فقرات الأداة، وقد يعود السبب في ذلك إلى ارتباط كل من درجة تقدير الذات ومستوى دافعية الإنجاز بالسلوك العدواني، حيث إن كافة المتغيرات قد أظهرت مستوى متوسطاً وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني ونصه:

"هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ بين مستوى تقدير الذات ودافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟".

وأظهرت إجابة السؤال الثاني وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مدينة الناصرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة

بورديت وجينسون (Burdett & Jenson, 1983) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، كذلك تتفق النتيجة مع ما جاء في دراسة فيليب وزملائه (Philip, et al, 1987) التي أظهرت نتائجها أن هناك علاقة موجبة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، ومن جهة أخرى اختلفت نتيجة السؤال الثاني مع ما جاء في دراسة خليل (2006) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية سالبة بين الدرجة الكلية للسلوك العدواني ودرجة تقدير الذات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بناءً على اتفاق نتيجة العديد من الدراسات التي سبق ذكرها ووضحت وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والسلوك العدواني، فالطلبة الذين ترتفع لديهم درجة تقدير الذات يقل لديهم مستوى السلوك العدواني، بمعنى أن السلوك العدواني ينشأ ويتزايد لدى الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض، وذلك لما لتقدير الذات من انعكاس على الصفات الايجابية لدى الأفراد وبالتالي إسهام في الحد من السلوك العدواني لديهم. كما أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة في الإجابة عن السؤال الثاني ومدى صدقهم في الإجابة ومراعاتهم للفقرات يؤدي دوراً في تحديد مستوى السلوك العدواني لديهم.

اما عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين دافعية الانجاز والسلوك العدواني لم تجد الباحثة على حد اطلاعها دراسات تقيس العلاقة بين دافعية الإنجاز والسلوك العدواني، ولذا تعذر مقارنة هذه النتيجة مع غيرها من الدراسات السابقة. ويمكن تفسير النتيجة وفقاً لاتجاهات أفراد عينة الدراسة في الإجابة عن فقرات المقياس الذي تم إعداده لهذا الغرض، كما يمكن القول بأن وجود مستوى دافعية إنجاز متوسط لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود مستوى سلوك عدواني متوسط لديهم

أيضاً، قد يسهم في خلق علاقة ارتباطية بين المتغيرين، فإذا ازداد أحدهما يزداد الآخر، والعكس صحيح.

مناقشة نتيجة السؤال الثالث ونصه:

"هل تختلف العلاقة بين مستوى تقدير الذات وكل من مستوى دافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني باختلاف الجنس (ذكور، اناث)؟".

وأظهرت نتيجة السؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معاملات الارتباط تبعاً لمتغير الجنس، ولم تجد الباحثة على حد إطلاعها دراسات تقيس العلاقة بين مستوى تقدير الذات وكل من مستوى دافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني باختلاف الجنس، ولذا تعذر مقارنة نتيجة السؤال السادس مع غيرها من الدراسات السابقة. ويمكن تفسير نتيجة السؤال السادس وفقاً لاتجاهات أفراد عينة الدراسة في الإجابة عن فقرات المقياس الذي تم إعداده لهذا الغرض.

مناقشة نتيجة السؤال الرابع ونصه:

"هل تختلف العلاقة بين مستوى تقدير الذات وكل من مستوى دافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني باختلاف الصف الدراسي (سابع،ثامن،تاسع)؟".

وأظهرت نتيجة السؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط تبعا لمتغير الصف الدراسي، ولم تجد الباحثة على حد إطلاعها دراسات تقيس العلاقة بين مستوى تقدير الذات وكل من مستوى دافعية الإنجاز ودرجة السلوك العدواني باختلاف الصف الدراسي، ولذا تعذر مقارنة نتيجة السؤال الرابع مع غيرها من الدراسات السابقة. ويمكن تفسير نتيجة السؤال

الرابع وفقاً لاتجاهات أفراد عينة الدراسة في الإجابة عن فقرات المقياس الذي تم إعداده لهذا الغرض.

التوصيات:

بناءً على الاستنتاجات التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وبناءً على ما تم عرضه توصي الدراسة بما يلي:

1. العمل على تطبيق متغيرات الدراسة الحالية على مراحل تعليمية مختلفة كالمرحلة الأساسية والثانوية، وذلك مراعاةً للفروق بين طلبة المرحلة الإعدادية وكل من طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية وأثر هذه الفروق على متغيرات الدراسة.
2. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تقدير الذات ودافعية الإنجاز والسلوك العدواني، وتطبيقها داخل الخط الأخضر في المجتمع الفلسطيني، وفي مجتمعات عربية أخرى مماثلة.
3. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تقدير الذات وعلاقته بمتغيرات أخرى، وكذلك دافعية الإنجاز وعلاقتها بمتغيرات أخرى، وأيضاً السلوك العدواني وعلاقته بمتغيرات أخرى.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، شوقية (1993) **الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أبو زيد، ابراهيم (1987) **سيكولوجية الذات والتوافق**، الإسكندرية: دار المعرفة.
- أبو غزال، معاوية، وجرادات، عبد الكريم (2009) أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذت والشعور بالوحدة، **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، 5 (1): 45-57.
- أبو هندي , وائل, (2003)**الوسواس القهري من منظور إسلامي** , مطبع السياسة : الكويت.
- الإرياني، إلهام (2005). **السلوك العدواني وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم وإدراك مشقات الحياة لدى المرأة اليمنية: دراسة نفسية في المجتمع اليمني**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- إسماعيل، احمد (1993). **مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
- الأشول، عادل (1984). **مقياس مفهوم الذات للأطفال**، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة ألانجلو المصرية.
- آل سعود، منيرة (2005) **إيذاء الأطفال: أسبابه، وأنواعه وخصائص المتعرضين له**، ط1، الرياض: جامعة نايف العربية للعوم الأمنية.

- بلكيلاني، إبراهيم (2008) **تقدير الذات و علاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.
- بنيس، نجوى السيد (1995) **الكفاية الشخصية وتقدير الذات وعلاقتهما بأمراض الاكتئاب لدى المراهقين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق.
- بهادر، سعدية (1983) **من أنا**، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
- بو حمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور، والشحومي، عبدالله (2006) **علم نفس التعلم والتعليم**، الكويت: الأهلية للنشر والتوزيع.
- توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن (1998). مدخل الى علم النفس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جابر، جابر عبد الحميد. (1994) **علم النفس التربوي**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جامعة القدس المفتوحة (1996) **علم النفس التربوي**، برنامج التعليم المفتوح، قطاع غزة.
- جبريل، موسى (1993) تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً، **مجلة دراسات**، العلوم الإنسانية، المجلد (2) العدد (2)، ص 190–213.
- الجلبي، سوسن (2006) **مشكلات الأطفال النفسية وأساليب المساعدة منها**، ط1، دمشق: دار رسلان.

- الحربي، عواض (2003) **العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم: دراسة مقارنة بين معهد وبرنامجي الأمل بالمرحلة المتوسطة بالرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- حسن، علي حسن (1989). المرأة ودافعية الانجاز: دراسة نفسية مقارنة لدافعية الانجاز وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية المتعلقة بها لدى المجتمع المصري. الكويت: مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 17، الطبعة (2)، 19 - 30
- الحميدي، فاطمة (2004). السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، 25، (2): 23-39.
- الخرينج، ليلى صالح (2007). دافعية الانجاز والسمات الشخصية عند الطالبات الموهوبات عقليا والعاديات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- خليل، جواد (2006). **السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
- خير الله، سيد، والكناني، ممدوح، (1983). سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

- دافيدوف، لندا (1980) **مدخل علم النفس**، ترجمة سيد التواب وآخرون، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- دسوقي، كمال (1979) **النمو التربوي للطفل والمراهق دروس في علم النفس الارتقائي**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- دويدار، عبد الفتاح (1992) **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**، دار النهضة العربية، بيروت.
- رمضان، أحمد (1994) **سيكولوجية الاعاقة**، الجامعة المفتوحة، طرابلس.
- الزراد ,فيصل محمد خير (2005) **العلاج النفسي السلوكي لحالات القلق والتوتر النفسي والوسواس القهري بطريقة الكف بالنقيض** , دار العلم للملايين : لبنان ..
- زهران، حامد (2005) **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، القاهرة: عالم الكتب.
- سعفان , محمد احمد , (2003)**إ ضطراب الوساوس وألأفعال القهرية** , مكتبة زهراء الشرق
- سعيد , سعاد (2006) **اثر برنامج تعليمي في التربية ألإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء ألإنفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة ألأساسيه العليا في ألأردن** , رسالة دكتوراه غير منشورة , جامعة عمان العربية .
- سلامة، ممدوحة (1991) المعاناة الاقتصادية فى تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة، **مجلة دراسات نفسية**، ك1، ج3، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، ص 673-698.

- سلمان، مرام (2007) **أثر استخدام برنامج للتدخلات الإرشادية في معالجة مشكلات تدني اعتبار الذات وضعف الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر من التخصصات غير الأكاديمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.
- سليمان، عبد الرحمن (1998) **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة: المفهوم والفئات**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- السيد، أحمد (2001) **علم اجتماع الأسرة**، القاهرة: دار المعرفة للدراسات والنشر.
- السيد، عبد الحليم وآخرون. (1990). **علم النفس العام**. القاهرة: دار غريب.
- شاهين، محمد احمد (2007). فاعلية برنامج تدريبي معرفي في تحسين التفكير العقلاني وتقدير الذات وخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة عمان العربية
- الشرقاوي، مصطفى (1983) **علم الصحة النفسية**، دار النهضة العربية، بيروت.
- شقفة، عطا (2008) **تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة السياسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، مصر.
- شناق، رأفت (2000) **سيكولوجية الأطفال**، دمشق: دار النفائس للنشر والتوزيع.

- الشناوي، محمد محروس (1994) **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- الشيخ حسن، محمد (2000) **الأساليب المشجعة على دافعية التحصيل لدى التلاميذ**، كليه العلوم الإنسانية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- شيرد, بيتر(8 200) **1000 سؤال في تحليل الشخصية** , ترجمة محمد شاهين الطبعة ألأولى , دار المشارق .
- صالح، أحمد محمد (1995) مقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة، **مجلة التقويم النفسي والتربوي**، جماعة القياس والتقويم التربوي الفلسطيني، السنة الثالثة، العدد السادس.
- الضيدان، محمد (2007) **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الطواب، سيد محمد (1990). اثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الامارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، العدد (5)، 19 – 50.
- العارضة، إيمان فضل (1989) **أثر التنشئة الأسرية والتفاعل بين المعلم والطالب على مفهوم الذات عند الطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- جابر، جابر عبد الحميد (1990) **كراسة تعليمات مقياس مفهوم الذات**، كلية التربية، جامعة قطر.

- عبد الخالق، أحمد (1993). **أسس علم النفس**، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبده، عبير (1991). فاعلية برنامج ارشاد جمعي في تقدير الذات ومصادر الضبط لدى طالبات المراهقة الوسطى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية .
- علاونة، شفيق (2004) **الدافعية: علم النفس العام**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عيسى، أحمد (2005). **عدم إشباع الحاجات النفسية وعلاقته بالسلوك العدواني**، رسالة ماجستير غير منشورة، علم النفس المدرسي والتوجيه، جامعة الجزائر.
- الفسفوس، عدنان (2006) **الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس**، ط1، دمشق: دار الفكر للنشر.
- فهمي، مصطفى (1999) **علم النفس الإكلينيكي**، مكتبة مصر، القاهرة.
- القاضي، يوسف، وفطيم، لطفي، وعطا، محمود (1981) **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، ط 1، دار المريخ، الرياض.
- قطامي، نايفة (1991)، اثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الاكاديمي على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، دراسات، مجلد (21 أ) عدد 4، ص 7 – 37.
- قطامي، يوسف (1993)، الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، دراسات العلوم الانسانية، 20 (2).
- قطامي، يوسف و عدس، عبد الرحمن (2002) **علم النفس العام**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- كامل، وحيد (2003) **علاقة تقدير الذات بالقلق الأجتماعى لدى الأطفال ضعاف السمع**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق، مصر.
- مجممي، علي (2006) **دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- محمود، محمد (1987) التوجيه والارشاد النفسي للأطفال غير العاديين: دراسة تحليلية، **حوليات كلية التربية**، الحوية الثامنة، جامعة الكويت.
- مختار، وفيق (1990) **مشكلات الأطفال السلوكية**، الأسباب طرق العلاج، ط1، القاهرة: دار العلم والثقافة.
- مرسي، سيد عبد الحميد (1985) **الشخصية السوية**، سلسلة دراسات نفسية إسلامية، مكتبة وهبة، ليبيا.
- المصطفى، محجوب (1998) **تقدير الذات لدى الشيوخ والمسنين وعلاقته بالاكتئاب: دراسة ميدانية بالولاية الشمالية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم.
- المطيري، عبد المحسن (2006) **العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- ملحم، سامي محمد (2003) **سيكولوجية التعلم والتعليم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

- ملحم، سامي محمد (2010) **مشكلات طفل الروضة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- مليكة، لويس كامل (2011) **التحليل النفسي والمنهج الإنساني في العلاج النفسي**، النهضة المصرية، القاهرة.

- مناصرة، محمد (2010) **العلاقة بين تقدير الذات والاكتئاب لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

- منسي، محمود عبد الحليم (1987)، قراءات في علم النفس، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- موسوعة علم النفس الشاملة (1994) **موسوعة علم النفس الشاملة**، منشورات مكتبة نهضة مصر، ص 369.

- موسى، محمد المرشدي (1987) دراسة معملية لمستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية**، العدد 9، جامعة المنصورة.

- النجداوي، حمود احمد (1991)، اثر دافع الانجاز ومفهوم الذات الاكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاردنية.
- الهمشري، محمد، وعبد الجواد، وفاء (2000) **عدوان الأطفال**، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة العبيكان.
- يعقوب، ابراهيم (1993) علاقة أبعاد مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، **دراسات تربوية**، المجلد الثامن، الجزء (54)، ص ص 154-184.

ثانيا: المراجع الاجنبية:

- Ames, C. A.; (1990) Motivation: What teachers need to know. **Teachers college record** 91, 3 (spring): 409 – 21.
- Ball, S. (1977) **Motivation in Education**, New York: Academic Press.
- Baumeister, R. F.; (1993) Understanding the inner nature of self – esteem. In Roy F. Baumeister (ed). **Self – esteem the puzzle of low self – regard.** (pp. 201 – 218). New York: Plenum Press.

- Baumeister, R., Campbell, J. D., Kruger, J. I., & Vohs, K. D.; (2005). Exploding the self – esteem myth. **Scientific American** (on – line). 292(1) Available: file://A:ABSCO host.Htm.
- Beach, J. D., Robinet, J. M., & Hkim – Larson, J.; (1995). Self – esteem and independent living skills of adults with visual impairments, **Journal of visual impairment & Blindness**. 89 (6) 531.
- Biehler, R., & Snowman, J.; (1990). Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin.
- Brown, J. D.; (1998). **The self**. USA: McGraw – Hill.
- Burdet, K., & Jenson, L. (1983): The Self–Concept and Aggressive Behavior among Elementary School Children from two Grade Levels, **Psychology in the Schools**, 20 (3): 370–379.
- Burns, R. B., (1981) **The Self Concept: Theory, measurement, development and behavior**. Essex, U.K: Longman Group Limited.
- Buss, A., Perry, M. (1992): **The Psychology of Aggression**, New York: John Wiley and Sons, Inc.

- Coopersmith, S. (2002). **Self – esteem inventories manual**. USA: Mind Garden.
- Eggen, P., & Kauchak, D.; (1997), Educational psychology, Windows on classrooms, Merril, on imprint of prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio.
- Gazada, G.; **Group counseling**: A developmental approach, Boston: Allyn & Bacon. 1986.
- Hall, G., Lindsey, G. (1987) **Theories of Psychoanalytic**. New York: John Wiley & Sons.
- Hamblin, R. (1971) **The Humanization Processes Asocial Behavioral Analysis of Children's Problem**, London: John Wiley and Sons, Inc.
- Hays, J.; (1981) Statistics. New York: Jogn Wiley & Sons.
- Herman, R., & Marsall, R., and Wentzel, K. (1987). Social motivation: Understanding children's school adjustment. New York: Cambridge university press.
- Hilgard, E. R., Atkinson, R. C., & Atkinson, R. L.; (1987). **Introduction to psychology**. N. Y: Harcourt Brace Jovanovich, INC.

- John, E. (1986): **Self and Peer Perceptions and Attribution Biases of Aggressive and Non-Aggressive Boys in Dyadic Interaction**, Annual Convention, 9th American Psychological Association, Washington, 22 – 26 June.
- Kagan, J., & Segal, J.; (1998). **Psychology: An Introduction**. N. Y: The Harcourt press.
- King, K.; Hude, J.; Showers, C.; & Buswell, B. (1999) Gender Differences in Self- Esteem: Ameta Analysis, **Psychological Bulletin**, 125(4), 470-500.
- Kozeki, B., & Entwistle, N.;(1984). Identifying dimensions of school motivation in Britain and Hungary, N. J. , B. J (Ed). Psyche., Vol, 54.
- Lefrancois, G.; (1988). Psychology for teaching, Belmont, Wadsworth,.
- Mach, J., E. (1983) **Self-Esteem and its development: the development and sustemenceof self esteem in childhood**, International universities press, New York.
- Maria, K. and Harnish, D. (2000) Self- Esteem in Children, **British Journal of Education Psychology**, (70), 229-242.

- Marsh, H. W., Smith, I. E., and Barnes, J. (1983) Multimethod analyses of the Self–Description Questionnaire: Student–teacher agreement on multidimensional ratings of student self–concept. **American Educational Research Journal**, 20, 333–357.

- McClelland, D. (1985) **Human Motivation**, Glenview, Illinois Scott Forwsman.

- Paris, S., & Oka, E.; (1986). Self – regulated learning among exceptional children. Exceptional children, Vol. 53 (2), pp. 103 – 108.

- Petri, H., & Govern, J. (2004). **Motivation: Theory, Research and Applications**, Thomson – Wadsworth, Australia.

- Plotnik, R. (1993) **Introduction of Psychology**, third edition, Brooks Cole Publishing Company, California.

- Reasoner, R. W.; (2003). **Review of self – esteem, national association for self – esteem**, (On – line) Available: http:://www. Self – esteem ase.org/research.shtml.

- Richard, K.,& Scott, R. (1989) **Self– Esteem**, Houghton, New York.

- Rosenberg, M. (1975) Internal – External Expectancy, Maladjustment and Psychotherapeutic Intervention, **Journal of Personality Assessment**, 41 (1): 71 – 77.
- Santrock, J. (2003) **Psychology**, Boston: McGraw Hill, USA.
- Schunk, D. H.; (1990). Introduction to special section on motivation and efficacy. J. of educational psychology, 82, 3 – 6.
- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982): Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods, **Journal of Educational Psychology**, 74 (1): 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J., and Stanton, G. (1976) Self-concept: Validation of construct interpretations. **Review of Educational Research**, 46, 407-441.
- Slavin, R., E.; (2000). **Educational psychology: Theory and practice**. Boston: Allyn and Bacon.
- Sutherland, S. (1996) **Macmillan Dictionary of Psychology**, New York: Macmillan Publishing.

- Vermeer, J., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2000) Motivational and Gender Differences: sixth Grade Students' Mathematical Problem solving Behavior, **Journal of Educational psychology**, 92 (2): 300−313.
- Walz, Garry, R.; (1991). Counseling to enhance self – esteem. (On – line) Available: http://www.eric.ed.gov/#ED 328827.
- Weiner, B.; (1990). **History of motivational researchin education**. J. of educational psychology. 82, 616 – 622.
- Witting, A. F., & William III, G. (1984). **Psychology: An introduction**. N. Y: McGraw Hi

الملاحــــق

ملحق (1) أدوات الدراسة

كلية العلوم التربوية والنفسية

قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة

عزيز الطالب/ عزيزتي الطالبة:

بعد التحية:

تقوم الباحثة بدراسة العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الانجاز بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الاعدادية ولأغراض هذه الدراسة تم بناء مقياس لتقدير الذات ودافعية الانجاز والسلوك العدواني.

أولا: مقياس تقدير الذات: ويشتمل على (20) فقرة:

ثانيا: مقياس دافعية الانجاز: ويشتمل على (20) فقرة

ثانيا: مقياس السلوك العدواني: ويشتمل على (30) فقرة تتضمنها الأبعاد الفرعية التالية:

- بعد العدوان على الاخرين
- البعد اللفظي
- البعد السلوكي

وأرجو ملاحظة أن هذا المقياس:

- يهدف إلى التعرف على مظاهر السلوك الذي تقوم به
- لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة وأن أي إجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبر عن وجهة نظرك بصدق
- التأكيد على أن المعلومات التي سوف تحصل عليها الباحثة ستبقى سرية وأنها لأغراض البحث العلمي فقط.

ولذلك، فان المرجو منك الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة دون أن تترك واحدة منها . ووضع إشارة (x) في المكان الذي يمثل مستوى وضوح السمة التي تتمتع بها

القسم الاول: المعلومات الأولية

1: الجنس	(1) ذكر	(2) أنثى	
2: الصف	(1) الثامن	(2) التاسع	(3) العاشر
3: مستوى التحصيل	(1) منخفض	(2) متوسط	(3) مرتفع

القسم الثاني: الإستبانة

أولا: مقياس تقدير الذات

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	أشعر بالأنانية في بعض الأحيان تجاه زملائي					
2	أميل لأن أكون بشوشاً في معظم الأحيان					
3	يساورني شعور بالخجل عند التعامل مع الاخرين					
4	اعتبر نفسي انساناً صادقاً					
5	اتسم بصفة الكرم والعطاء تجاه الآخرين					
6	ينتابني شعور بأنني كسول					
7	اعتبر نفسي انساناً لطيفاً في التعامل مع الآخرين					
8	احرص على أن اكون مؤدباً					
9	أحب أن اكون متسامحاً مع الأخرين					
10	اتسم بأنني طالب مجتهد في دراستي					
11	يعتبرني زملائي بأنني محبوب					
12	أحترم الآخرين					
13	أميل لأن أكون مرحاً في معظم الأوقات					
14	أشعر بأنني شخص مزعج					
15	أعتبر نفسي مطيعاً					
16	انا شخص منظم في دراستي وحياتي					
17	أشعر بأنني شخص ضعيف					
18	اتسم بالجرأة					
19	أميل لأن أكون شخصاً صبوراً					
20	اعتبر نفسي انساناً نشيطاً					

ثانيا: "مقياس دافعية الانجاز"

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	إذا بدأت بعمل لا اتركه حتى أكمله					
2	اشعر بأنني امتلك قدرة على الصبر					
3	أنا لست صبوراً					
4	أحب القيام بالأعمال التي لا تتطلب جهداً كبيراً					

5	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل						
6	أشغل نفسي بعمل آخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعباً						
7	أحب القيام بالأعمال التي لا يتطلب إنجازها وقتاً طويلاً						
8	أصر على إتمام العمل إذا كان صعباً						
9	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني صعوبات						
10	أتحمل المشكلات والأعباء التي أواجهها						
11	أتجنب تحمل المسؤوليات						
12	أمتلك العزم والتصميم على الفوز في أية منافسة						
13	أبذل جهداً قليلاً في تحقيق هدف ذي قيمة						
14	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي						
15	أؤجل ما أقوم به من عمل لوقت آخر						
16	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل صحيح						
17	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جدياً						
18	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما						
19	أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته						
20	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام						

ثالثاً: مقياس السلوك العدواني

أ – العدوان على الاخرين

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1.	أقوم بضرب الطلبة باستمرار.					
2.	أدفع الآخرين واحتك بهم عن عمد.					
3.	أستعمل أدوات حادة ضد الآخرين.					
4.	أميل إلى الخشونة مع زملائي أثناء اللعب					
5.	أتشاجر مع الآخرين بدلا من التفاهم معهم.					
6.	أقذف زملائي بالطباشير أثناء سير الحصة.					
7.	أعض الطلبة في المدرسة.					
8.	أدفع بقوة كل من يقف أمامي بالطابور.					
9.	اسعي لتدمير كل من يقف في طريقي					
10.	اصطدم مع زملائي لأي سبب مهما كان تافها					

ب – العدوان اللفظي

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1.	أستخدم كلمات بذيئة لإهانة الآخرين					
2.	اسخر من بعض الطلبة لجرح مشاعرهم .					
3.	أوجه أسئلة محرجة للمدرس لتشتيت انتباهه					
4.	أهدد الآخرين للحصول على ما أريد.					
5.	أرد بعنف على المدرس الذي ينتقدني بشدة.					
6.	اكذب على المعلمين.					
7.	أعاند المدرس وأتحداه .					
8.	أتكلم مع الآخرين بعصبية لإخافتهم.					

9.	أتعمد إصدار أصوات مزعجة أثناء الحصة .					
10.	أتعمد خرق النظام والتعليمات المدرسية.					

ج – العدوان الأدائي

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نـــادراً جداً
1.	أرمي قاذورات داخل غرفة الصف.					
2.	أقوم بالأكل والمضغ داخل غرفة الصف.					
3.	أتكلم أثناء شرح المعلم للدرس.					
4.	أمزق الوسائل التعليمية المعلقة على الحائط.					
5.	أتلف أشجار الحديقة المدرسية ومزروعاتها.					
6.	أتبول عمداً في أماكن غير مناسبة					
7.	أقذف الحجارة على نوافذ المدرسة.					
8.	أكتب على أبواب وجدران المدرسة .					
9.	أتلف الكتب التي أستعيرها من المكتبة					
10.	أحاول إحضار ممنوعات للمدرسة					

الملحق (2)

قائمة المحكمين

الرقم	البيان	الجامعة
1	الاستاذ الدكتور مصطفى عيسى	جامعة عمان العربية
2	الاستاذ الدكتور عبد الله زيد الكيلاني	جامعة عمان العربية
3	الاستاذ الدكتور احمد ندا	جامعة عمان العربية
4	الاستاذ الدكتور سعيد الاعظمي	جامعة عمان العربية
5	الدكتور سامي محمد ملحم	جامعة عمان العربية
6	الاستاذ الدكتور صالح الداهري	جامعة عمان العربية
7	الاستاذ الدكتور محمود عطا حسين	جامعة البتراء
8	الدكتور مفيد حواشين	جامعة عمان الاهلية
9	الدكتورة سهير التل	جامعة عمان العربية
10	الدكتورة سهيلة بنات	جامعة عمان العربية